Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170703
Centre d'intérêt: 59

Maheux, Jeanne.

Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples / Jeanne Maheux. -- Rouyn : Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois ; [Québec] : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1981.
137 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. S.R.E.P)

"Rapport de recherche" -- Couv. "Recherche subventionnée par le Fonds institutionnel de recherche, 1978-1979". Code: 16-0138.
Bibliographie: p. [7]-8.

ISBN 2-550-04354-5

Cote Dewey: 372.1252'09714/M214d Cote LC: LB/1029/.C53

Descripteur(s): *Ecole à unités multiples *Ecole rurale *Opinion de l'enseignant *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Nominal group technique *Delbecq, André *Van de Ven, Andrew

Identificateur(s) de sujet: *Ecole à degrés multiples

Rapport de recherche portant sur les difficultés rencontrées par les enseignants qui oeuvrent dans une classe à degrés multiples en Abitibi-Témiscamingue en 1977-1978. Cette étude dresse un inventaire assez exhaustif des difficultés de l'enseignement dans ce genre de classes. Ces difficultés font par la suite l'objet d'une analyse auprès des enseignants.

Des 93 enseignants touchés par cette étude, 49 (52%) proviennent de la commission scolaire d'Abitibi, 14 (21%) de celle d'Amos, 6 (6%) de Rouyn-Noranda, 4 (4%) de Joutel-Matagami et 20 (17%) de la commission scolaire Lac Témiscamingue. Pour identifier les difficultés, on s'est servi de la technique développée par Delbecq et Van de Ven en 1968, "The nominal group technique" (N.G.T.), laquelle comprend 8 étapes dont 6 se rattachent au travail de groupe: phase préparatoire à la rencontre; réponse individuelle à la question de départ; enregistrement des réponses ou idées écrites; clarification et discussion de chacune des idées enregistrées; vote préliminaire sur l'importance des items; discussion du vote préliminaire; vote final sur l'importance des items; conclusion au processus de la N.T.G. Pour analyser les difficultés identifiées comme prioritaires par la population cible, on a utilisé un questionnaire en 2 documents. Le 1er comprend les 40 éléments retenus après la 1ère phase; le 2e s'inspire du modèle de Likert. Des 94 questionnaires distribués 41 furent retournés (44%). Les informations reçues ont été traitées par l'informatique. (35 tableaux).

Les enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples ont l'impression qu'ils sont pénalisés ou défavorisés par rapport à leurs confrères. L'insuffisance de matériel didactique et la non pertinence des moyens de contrôle des apprentissages sont parmi les réalités qui confirment leur impression. Plusieurs des difficultés énoncées par les enseignants ne pourront être résolues que par une action concertée des commissions scolaires, du ministère et de l'université.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 08
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170703

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

ETUDES ET DOCUMENTS

Collection: **S R E P**

LES DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DANS UNE CLASSE À DEGRÉS MULTIPLES

RAPPORT DE RECHERCHE

Service de recherche et
expérimentation pédagogique

16 – 0138

E D U Q 8170703

LES DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DANS UNE CLASSE À DEGRÉS MULTIPLES

JEANNE MAHEUX, professeur

RECHERCHE SUBVENTIONNÉE PAR LE
FONDS INSTITUTIONNEL DE RECHERCHE
1978 - 1979

CENTRE D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES
DANS L'OUEST QUÉBÉCOIS
ROUYN,
MARS 1981

Production
Service de recherche et expérimentation pédagogique
Clément Thibert, directeur

ISBN 2 – 550 – 04354 – 5

Dépôt légal – premier trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec.

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à presenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

Le Service de Recherche et
Expérimentation pédagogique

Toute correspondance est adressée à la : Secrétaire de rédaction
Etudes et Documents
Ministère de l'Education, S.R.E.P.
1035, De La Chevrotière, 10e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5

Distribution : Ministère de l'Education
Direction générale des Réseaux
Secrétariat général (Publications)
1035, De La Chevrotière, 6e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-1440

ECOUTER CEUX QUI FONT PARTIE DE LA REALITE DE LA CLASSE A DEGRES MULTIPLES, UNE INITIATIVE PRESQUE ORIGINALE

L'effort du ministère de l'Education pour démocratiser les services éducatifs s'est confronté, au début des années 1970, au problème particulier que pose le maintien de la petite école primaire en milieu à faible densité de population. En même temps que la clientèle scolaire diminuait au niveau primaire, le nombre des petites écoles et des classes à degrés multiples connaissait une augmentation qui se continue encore aujourd'hui. Une situation (la classe à degrés multiples) qu'on avait voulu corriger quelques années auparavant par l'école de village renaissait. Cette fois-ci, le problème était accentué par la parution de programmes-cadres qu'il fallait développer et expliciter en programmes institutionnels; le raffinement des objectifs proposés incitait à une sorte de spécialisation de l'enseignement. Le professeur, titulaire-généraliste, surtout celui oeuvrant dans une classe à degrés multiples, ne s'était jamais senti aussi insécure.

Malgré les nombreuses initiatives qui furent prises par les professionnels de l'enseignement et les administrateurs scolaires pour développer des modèles d'organisation pédagogique mieux adaptés à ces situations, le ministère de l'Education devint sensible à cette réalité. Différentes études, comme celle du groupe COMMEL, furent conduites pour mieux cerner la problématique des petites commissions scolaires et des petites écoles primaires. Un programme spécial de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires et aux petites écoles primaires (SOPPEC) a été développé dans les directions régionales. Même si des études et ce programme ont permis une meilleure lecture de la réalité des petites écoles primaires et des classes à degrés multiples, des difficultés persistent.

L'enseignant de la classe à degrés multiples voudrait pouvoir compter sur des ressources disponibles à lui fournir l'encadrement et l'expertise utile, au moment opportun, dans son travail de tous les jours; il déplore l'inadéquation des services de support offerts avec les besoins réels et sentis par lui. Ne serions-nous pas cependant sur une bonne piste de solutions en tentant d'abord de clarifier la notion de la pratique de l'enseignement dans une classe à degrés multiples et de s'en donner une représentation concrète. La recherche de Jeanne Maheux s'inscrit sûrement dans cette démarche. Son étude apporte un éclairage sans précédent sur les difficultés et sur les attentes des enseignants oeuvrant dans des classes à degrés multiples.

Les résultats de sa réflexion profitent déjà à un grand nombre d'enseignants de la région Abitibi/Témiscamingue. Il faut féliciter les responsables de la publication de la série "*Etudes et Documents*" de prêter leurs services à une diffusion plus large. La pédagogie ne sera jamais aussi bien servie que par ceux qui la pratiquent.

René Labrecque
Ministère de l'Education
Direction générale des réseaux
Direction des services éducatifs

AVANT-PROPOS

Depuis 1974, la petite école est devenue l'une des préoccupations les plus importantes des organismes d'éducation de l'Abitibi-Témiscamingue. L'auteur espère que les informations contenues dans ce rapport permettront de faire avancer le débat.

S'intéressant aux difficultés vécues par les enseignants qui oeuvrent dans une classe à degrés multiples, ce rapport a nécessité la collaboration étroite des personnels des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue. L'auteur les remercie ainsi que tous les individus qui ont collaboré de près ou de loin à la réalisation de cette étude.

L'auteur remercie également M. Paul Laurin, Ph. D. qui a agi à titre de consultant sur cette recherche.

TABLE DU CONTENU

TABLE DU CONTENU..... 1

LISTE DES TABLEAUX..... 3

BIBLIOGRAPHIE..... 7

INTRODUCTION..... 9

PARTIE I: PRESENTATION DE L'ETUDE..... 11

CHAPITRE PREMIER PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE..... 13

1. Nature de l'étude..... 13

2. Eléments théoriques à l'appui..... 15

3. Questions de recherche..... 22

Chapitre 2 METHODOLOGIE DE L'ETUDE..... 25

1. Population cible..... 25

2. Phase opérationnelle I..... 33

3. Phase opérationnelle II..... 37

PARTIE II: PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS..... 45

Chapitre 3 INVENTAIRE DES DIFFICULTES RENCONTRES PAR LES ENSEIGNANTS..... 47

Présentation et interprétation des résultats de la phase opérationnelle I

Chapitre 4 DEGRE DE DIFFICULTE SOULEVE PAR LES ELEMENTS RETENUS..... 59

Présentation et interprétation des résultats pour l'ensemble et par commission scolaire;

Chapitre 5	ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITE DES INTERVENTIONS.....	71
	Présentation et interprétation des résultats pour l'ensemble et par commission scolaire;	
Chapitre 6	NATURE DES INTERVENTIONS.....	87
	Présentation et interprétation des résultats pour l'ensemble et par commission scolaire;	
Chapitre 7	RESPONSABILITE ET NATURE DES INTERVENTIONS SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT..	101
	Présentation et interprétation des résultats pour l'ensemble des répondants;	
Chapitre 8	RESPONSABILITE ET NATURE DES INTERVENTIONS POSSIBLES SELON L'EXPERIENCE.	115
	présentation et interprétation des résultats pour l'ensemble des répondants	

Tableau 1	Répartition de la population des enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples en Abitibi-Témiscamingue pour l'année scolaire 1977-78.....	26
Tableau 2	Horaire des rencontres.....	27
Tableau 3	Distribution de la population par commission scolaire selon le niveau d'enseignement.....	29
Tableau 4	Distribution de la population par commission scolaire selon l'expérience.....	30
Tableau 5	Distribution de la population par commission scolaire selon les années d'expérience accumulées dans une classe à degrés multiples avant 1970.....	31
Tableau 6	Distribution de la population par commission scolaire selon les années d'expérience accumulées dans une classe à degrés multiples après 1970.....	32
Tableau 7	Répartition des répondants par Commission scolaire selon la population dénombrée.....	42
Tableau 8	Distribution de l'ensemble des répondants quant au degré de difficulté des éléments retenus, Abitibi-Témiscamingue.....	60
Tableau 9	Distribution des répondants quant au degré de difficulté des éléments retenus, commission scolaire Abitibi.....	61
Tableau 10	Distribution des répondants quant au degré de difficulté des éléments retenus, commission scolaire d'Amos.....	62
Tableau 11	Distribution des répondants quant au degré de difficulté des éléments retenus, commission scolaire Joutel-Matagami.....	63

Tableau 12 Distribution des répondants quant au degré de difficulté des éléments retenus, commission scolaire Lac Témiscamingue..... 64

Tableau 13 Distribution des répondants quant au degré de difficulté des éléments retenus, commission scolaire Rouyn-Noranda..... 65

Tableau 14 Distribution de l'ensemble des répondants quant à l'attribution de la responsabilité, Abitibi-Témiscamingue..... 73

Tableau 15 Distribution des répondants quant à l'attribution de la responsabilité, commission scolaire Abitibi..... 74

Tableau 16 Distribution des répondants quant à l'attribution de la responsabilité, commission scolaire Amos..... 75

Tableau 17 Distribution des répondants quant à l'attribution de la responsabilité, commission scolaire Joutel-Matagami..... 76

Tableau 18 Distribution des répondants quant à l'attribution de la responsabilité, commission scolaire Lac Témiscamingue..... 77

Tableau 19 Distribution des répondants quant à l'attribution de la responsabilité, commission scolaire Rouyn-Noranda..... 78

Tableau 20 Distribution de l'ensemble des répondants quant à la nature des interventions, Abitibi-Témiscamingue..... 88

Tableau 21 Distribution des répondants quant à la nature des interventions, commission scolaire Abitibi..... 89

Tableau 22 Distribution des répondants quant à la nature des interventions, commission scolaire Amos.. 90

Tableau 23 Distribution des répondants quant à la nature des interventions, commission scolaire Joutel-Matagami..... 91

Tableau 24 Distribution des répondants quant à la nature des interventions, commission scolaire Lac Témiscamingue..... 92

Tableau 25 Distribution des répondants quant à la nature des interventions, commission scolaire Rouyn-Noranda..... 93

Tableau 26 Distribution de l'ensemble des répondants oeuvrant au premier cycle quant à l'attribution de la responsabilité, Abitibi-Témiscamingue..... 103

Tableau 27 Distribution de l'ensemble des répondants oeuvrant au deuxième cycle quant à l'attribution de la responsabilité, Abitibi-Témiscamingue..... 104

Tableau 28 Distribution de l'ensemble des répondants oeuvrant au premier cycle quant à la nature des interventions, Abitibi-Témiscamingue.... 105

Tableau 29 Distribution de l'ensemble des répondants oeuvrant au deuxième cycle quant à la nature des interventions, Abitibi-Témiscamingue.... 106

Tableau 30 Distribution des répondants quant à l'attribution de la responsabilité ayant accumulé aucune année et moins de 5 ans d'expérience dans une classe à degrés multiples avant 1970..... 117

Tableau 31 Distribution des répondants quant à l'attribution de la responsabilité ayant accumulé de 6 à 10 ans et plus de 11 ans d'expérience dans une classe à degrés multiples avant 1970.... 118

Tableau 32 Distribution des répondants quant au niveau de responsabilité ayant accumulé moins de 5 ans et de 6 à 10 ans d'expérience dans une classe à degrés multiples après 1970..... 119

Tableau 33 Distribution des répondants quant à la nature des interventions ayant accumulé aucune année et moins de 5 ans d'expérience dans une classe à degrés multiples avant 1970..... 120

Tableau 34 Distribution des répondants quant à la nature des interventions ayant accumulé de 6 à 10 ans et plus de 11 ans d'expérience dans une classe à degrés multiples avant 1970..... 121

Tableau 35 Distribution des répondants quant à la nature des interventions ayant accumulé moins de 5 ans et de 6 à 10 ans d'expérience dans une classe à degrés multiples après 1970..... 122

Liste des difficultés inventoriées..... 137

BIBLIOGRAPHIE

BERGERON, Charles, Rapport d'une mission d'exploration sur le développement des services éducatifs dans les milieux à faible densité en France, déposé à l'O.F.Q., Noranda, mars 1977.

BEAULIEU, P., "A Guyenne comme Ailleurs" dans Education Québec, vol 9, no 2, novembre 1978, pp. 26-27.

BEAULIEU, G. et MAHEUX J., Contribution du Centre universitaire à la solution aux problèmes que posent la dispensation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, C.E.U.O.Q., octobre 1977, p.

CORBIN, R. et al., Document sur la conception des questionnaires, Statistique-Canada, juillet 1970.

DELBECQ, A.L., Group techniques for Program Planning, Scott, Toresman and Company, Glenview, Illinois 1975.

DUFOUR, R., Tableaux statistiques de l'Education au Québec, service de la démographie scolaire, M.E.Q., mai 1977.

ELLIOT, Richard D., Druthers a collection of viable Ideas from Rural Schools, Educational Services, Stanford, juillet 1975.

FORTIN, R. et MAHEUX-LABBE, G., "En Abitibi-Témiscamingue, les parents et leur petite école" dans L'Ecole coopérative, no 40, octobre 1977.

KREITLOW, B.W. Long-term Study of Educational effectiveness of Newly formed centralized School Districts in Rural Areas, The university of Wisconsin, April 1971.

KUVLESKY, William P., Rural Youth in the U.S.A.: Profile of an Ignored Minority, Poland, août 1976.

PONS, P., "Quand trois communes acceptent de coopérer", dans Le monde de l'Education, mai 1978.

ROBERT, Y., "OÙ vont les systèmes scolaires non-urbains" dans Education Canada, printemps 1977.

WARREN, P.J.,"Trends in non-urbain School Systems", in Education Canada, spring 1977.

WERNER, John, "A developmental Consulting Model of Rural Elementary Schools", dans View points, vol 48, no 6, novembre 1972.

Dossier SOPPEC, document de travail non publié, statistiques des clientèles scolaires des milieux à faible densité de population.

O.C.D.E., Classification des systèmes d'enseignement des pays-membres de l'O.C.D.E.: Islande, Nouvelle-Zélande et Portugal, Paris, 1975.

O.C.D.E., Classification des systèmes d'enseignement des pays-membres de l'O.C.D.E.: Australie, Luxembourg et Suisse, Paris 1975.

--------, "Education pour le développement rural" dans Documentation et Information, no 203, 2ième Trimestre 1977.

INTRODUCTION

Ce rapport présente les résultats d'une recherche portant sur les difficultés rencontrées par les enseignants qui oeuvrent dans une classe à degrés multiples en Abitibi-Témiscamingue. Il ne suggère pas de solutions ou de moyens pour résoudre les difficultés soulevées. Il y aurait eu là certes matière à discussion, mais deux raisons nous ont fait éviter d'en proposer. La volonté clairement exprimée des milieux de trouver eux-mêmes les solutions à leur problèmes s'avère une première raison. Deuxièmement, notre connaissance des ressources humaines et matérielles que chaque milieu peut consentir à la solution des problèmes posés est insuffisante. Cette dernière raison est fondamentale dans notre esprit car rien ne sert de suggérer des solutions les plus parfaites soient-elles si elles ne tiennent pas compte de la réalité où elles pourraient s'appliquer. Il nous est apparu alors plus pertinent de nous limiter à l'inventaire et à l'analyse des difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples considérant que les milieux concernés, conscients de leurs moyens et de leurs priorités, seraient plus aptes à trouver et à appliquer les solutions requises.

La première partie de ce rapport voit à la présentation de l'étude. Elle comprend un premier chapitre sur la problématique de l'étude et un second sur la méthodologie utilisée. La seconde partie du rapport est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus. Elle comprend six chapitres.

PARTIE I

PRESENTATION DE L'ETUDE

Cettre première partie du rapport cerne le champ de l'étude et dégage les moyens méthodologiques les plus appropriés pour sa réalisation. Le premier chapitre traite de la problématique de l'étude. Dans un premier temps, il situe cette recherche dans l'ensemble de la question de la dispensation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population. Le deuxième point de ce chapitre tente de cerner les éléments théoriques susceptibles d'orienter notre démarche tant sur le plan du contenu que de la méthodologie. En dernier lieu, le chapitre premier fait état des questions de recherche et de son organisation.

Le chapitre 2 aborde l'aspect méthodoloqique de l'étude. Compte tenu du double caractère de cette étude, l'aspect inventaire et l'aspect analyse, deux démarches méthodologiques s'inscrivent en continuité. Après avoir présenté la population cible, le chapitre décrit la phase opérationnelle I et plus particulièrement, la technique utilisée pour l'inventaire. En troisième lieu, le chapitre 2 présente l'instrument ayant permis l'analyse des éléments inventoriés lors de la phase précédente.

CHAPITRE I

PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce premier chapitre comporte deux parties, l'une relative à la nature de l'étude et l'autre, aux éléments théoriques à l'appui. Dans un premier temps, nous tenterons d'identifier le problème faisant l'objet de cette recherche. En second lieu, ce chapitre présentera les éléments théoriques qui ont présidé l'organisation même de la recherche.

1. Nature de l'étude:

Afin de préciser la nature du problème et d'identifier son importance et ses limites, il nous faut référer au rapport de recherche définissant la "Contribution du centre universitaire à la solution des problèmes reliés à la dispensation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population"[1] Ce rapport fait état d'un certain nombre d'interventions possibles dont l'une constitue l'objet de la présente étude. Lors de la consultation faite pour identifier cette contribution, le milieu avait manifesté le désir d'une intervention rapide dans le domaine de la formation et du perfectionnement des maîtres oeuvrant dans des classes à degrés multiples. La présente étude voudrait apporter une réponse à cet élément soulevé par le milieu.

---

1. Rapport déposé au Bureau de la recherche en octobre 1977.

Notre recherche s'inscrit en continuité avec la démarche amorcée il y a maintenant trois ans et se veut elle-même l'amorce à une action collective dans la définition d'activités de formation et de perfectionnement. Le but de cette étude est d'inventorier et d'analyser les difficultés que pose l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Cette démarche permettra aux organismes concernés, commissions scolaires et université, d'intervenir efficacement auprès des enseignants afin qu'ils aient tout le soutien auquel ils sont en droit de s'attendre. En d'autres termes, cette étude a pour but de fournir les informations nécessaires pour permettre une intervention efficace auprès des enseignants par le biais du perfectionnement, de la formation, du soutien ou de tout autre moyen adéquat.

Cette étude prend toute son importance par le fait qu'elle dresse un inventaire assez exhaustif des difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Bien que l'existence des classes à degrés multiples date de quelques années, ce qu'on en sait relève beaucoup de l'intuition ou de ce qu'on se rappelle du temps des "écoles de rang". Les nombreux changements survenus dans les programmes et le matériel didactique disponible obligent à une identification la plus scientifique possible des difficultés réelles et présentes. Cette identification est préalable à une intervention efficace. La connaissance des difficultés réelles trouve également son importance dans le choix des moyens pour intervenir efficacement. Il est impérieux non seulement d'inventorier les difficultés mais de les analyser objectivement avec les enseignants concernés

afin que les intervenants puissent opter pour la solution la plus convenable et le moyen le plus approprié.

Par rapport à l'ensemble des problèmes posés par la dispensation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, cette étude paraît bien petite. Elle se limite à l'inventaire et à l'analyse des difficultés que pose l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Nous avons tenté de rejoindre la population des enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples en Abitibi-Témiscamingue. Les résultats présentés sont limités par la technique utilisée en première phase opérationnelle, par l'instrument employé en seconde phase opérationnelle, par le nombre de questionnaires retournés et par l'authenticité des réponses obtenues. Du fait que cette étude se veut un document d'information sur le problème retenu, aucun jugement ne sera porté sur la valeur intrinsèque des difficultés inventoriées et analysées autre que celui que nous fournissent les instruments choisis.

2. Eléments théoriques à l'appui:

Dans la recherche d'éléments théoriques susceptibles d'orienter notre démarche, deux concepts ont retenu l'attention. Le premier est celui de degrés multiples et d'indicateurs similaires. Le second concept recherché a trait à l'identification de besoins. Dans le présent point, nous aborderons successivement ces deux éléments sous leur aspect théorique.

La seule expression de "classe à degrés multiples" ne permet pas de trouver une littérature abondante. Il en est de même des expressions "groupement multi-âges et ensemblement vertical". Ces trois termes semblent particulièrement appartenir à la réalité québécoise. L'expression française utilisée pour traduire la réunion dans une même classe d'élèves appartenant à différents degrés scolaires est "niveau hétérogène."[2] Dans la littérature québécoise, hétérogène fait davantage référence aux talents d'un groupe (fort, moyen ou faible, lent ou rapide). Le Canada anglais et les Etats-Unis associent aux descripteurs "développement rural, éducation rurale et écoles rurales" l'existence de ce que nous désignons par milieu à faible densité de population. En combinant cet ensemble de descripteurs, nous obtenons une trentaine de références dans le champ d'étude qui nous préoccupe. Il est intéressant de constater que plusieurs des ouvrages inventoriés sont des communiqués présentés à des congrès et à des sociétés spécialisées ou s'avèrent des rapports de comités qui ont étudié une dimension du problème. Certains titres sont très évocateurs, notons particulièrement "Druthers a collection of viable Ideas from Rural Schools"[3] et "Rural Youth in the U.S.A.: Profile of an Ignored Minority."[4] La nature des ouvrages démontre la nouveauté de ce domaine d'étude et de recherche.

---

2. Pons, P., Quant trois communes acceptent de coopérer , dans Le monde de l'Education, mai 1978, p. 66

3. Elliot, Richard D., Druthers a collection of viable Ideas form Rural Schools, Greene-Pelaware Schoharie, Educational Services, Stanford, juillet 1975, N.Y. 96 p. (not available...)

4. Kuvlesky, William P., Rural Youth in the U.S.A.: Profile of an Ignored Minority, Seminar of the world Congress of Rural Sociology (4th) torun, Poland, août 1976, 35 p.

Les articles sont dans l'ensemble d'intérêt général et décrivent des expériences vécues à différents endroits. Sous ces rubriques non scientifiques, c'est-à dire qui ne sont pas le résultat de recherches, on connaît l'existence des cités éducatives en Nouvelle-Zélande,[5] des Kibbutsim en Australie[6] et de la coopération de trois communes de l'Ain.[7] L'école coopérative[8] décrit dans son numéro d'octobre 1977 la réaction des parents devant le risque de la fermeture des petites écoles. Guyenne, village menacé par la fermeture imminente de son école, la clientèle n'étant plus supérieure à 21,[9] voit son problème publicisé dans la revue Education Québec.[10] A l'automne 1976, une mission québécoise dont la plupart des membres appartenaient aux organismes scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue se rendit en France constater la situation. "La France compte quelques 3 800 écoles à classe unique de douze élèves et moins."[11] A ce dépeuplement scolaire s'ajoute, notamment dans la région du

---

5. O.C.D.E., Classification des systèmes d'enseignement des pays-membres de l'O.C.D.E.: Islande, Nouvelle-Zélande et Portugal, 1975, 81 p.

6. Ibidem, Australie, Luxembourg, Suisse, 1975, 109 p.

7. Pons, P., loc. cit. p. 68 et 69.

8. Fortin, R. et Maheux Labbé, G., "En Abitibi-Témiscamingue, les parents et leur petite école" dans l'Ecole Coopérative no 40, octobre 1977, p. 18 à 27

9. Norme provinciale décrétée.

10. Beaulieu, P., "A Guyenne comme ailleurs" dans Education Québec, vol 9, no 2, novembre 1978, p. 26 et 27.

11. Bergeron, C., Rapport d'une mission d'exploration sur le développement des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population en France, Rapport déposé à l'O.F.Q., Noranda, mars 1977

massif central, le problème de la pauvreté de la population. Au problème de l'organisation scolaire se pose celui de l'organisation sociale et économique en termes plus impérieux qu'il ne le semble en Abitibi-Témiscamingue. De par la connaissance du milieu, il semble que les paroisses faiblement peuplées ne sont pas nécessairement défavorisées sur le plan économique. La dénatalité ressentie vers 1970 demeure la cause première de la diminution des clientèles scolaires. Ce fait apparaît évident lorsque l'on consulte les données de la clientèle des commissions scolaires tant en Abitibi-Témiscamingue que dans tout le Québec.[12] Le phénomène de l'urbanisation n'a fait qu'accentuer cette baisse de clientèle non seulement pour les régions périphériques éloignées mais aussi en périphérie urbaine. En effet, la région de Québec s'avère la région qui, en termes absolus, compte le plus de petites écoles.[13]

L'association canadienne d'éducation s'est penchée sur le problème de l'éducation en milieu rural. Warren[14] et Robert[15] parlent tous deux de systèmes scolaires non-urbains distinguant ainsi l'éducation en milieu urbain et

---

12. Dufour, R., Tableaux statistiques de l'Education au Québec, Démographie scolaire, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, service de la Démographie scolaire, mai 1977.

13. Dossier SOPPEC, document de travail non publié, statistiques des clientèles scolaires des milieux à faible densité de population.

14. Warren, P.J., "trends in non-urbain School Systems" dans Education Canada, spring 1977, p. 5 à 12.

15. Robert, Y., "Où vont les systèmes scolaires non-urbains?", dans Education Canada, printemps 1977, p. 17 à 22.

en milieu rural. Warren soutient que les services éducatifs sont nécessaires à toute communauté rurale, si petite soit-elle: "it is seen as a mechanism with great potential for revitalizing rural education and rural society."[16] L'auteur prône l'utilisation des ressources locales comme un des éléments des programmes éducatifs pour les enfants d'âge scolaire. L'auteur s'oppose ainsi à Kreitlow qui, suite à une recherche voulant mesurer à long terme le rendement scolaire des étudiants provenant des secteurs ruraux, conclut que les systèmes scolaires doivent tendre vers la consolidation des écoles de district ou de secteur afin d'assurer de meilleurs apprentissages.[17] Cependant, il demeure que tout le secteur rural ne peut être regroupé, certaines localités étant trop isolées géographiquement. De plus, Kreitlow ne tient compte que de la dimension scolaire et ignore l'aspect social, culturel, affectif et psychologique de la régionalisation scolaire. Bien que la contreverse soit grande quant à la rentabilité des petites écoles, un certain nombre de projets innovateurs ont été mis en place aux Etats-Unis et au Canada anglais:

> "Although genuine problems and disavantages exist in small schools, educators have begun to rediscover the inherent strengths and values of such schools." [18]

---

16. Warren, P.J., loc. cit. p. 7.

17. Kreitlow, B.W., Long-term Study of Educational effectiveness of newly formed centralized School Districts in Rural Areas; Madison: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, the University of Wisconsin, April, 1971.

18. Warren, P.J., loc. cit. p. 9.

Aux Etats-Unis, les projets innovateurs en cours qui retiennent plus particulièrement l'attention sont: "the Western States Small School Project, the Texas Small Schools Project, the Oregon Small School Project, the Rocky Mountain Aera Project for Small High Schools, the Upper Midwest Small Schools Project et the Alaska Rural Schools Project".[19] Il existe également une association qui voit à la promotion des petites écoles soit "the Rural Education Association." Au Canada, la situation des petites écoles est plus précaire. Warren souligne que certaines études ont été entreprises sans toutefois préciser leur résultat et sans même donner la référence pour les retracer. Enfin, il conclut à la nécessité de promouvoir la recherche:

> "... special studies may be undertaken to identify the needs and priorities of small schools, to propose pre-service and in-service education programs for the small school personnel and to outline research needs related to the small school." [20]

Pour compléter ce bref tour d'horizon de la situation des petites écoles, il nous faut mentionner l'existence du programme SOPPEC[21] au Québec. Ce programme relève du ministère de l'Education et veut venir en aide aux petites écoles. Les Directions régionales du ministère de l'Education en assurent le leadership dans les différentes régions administratives.

---

19. Idem.

20. Idem, p. 11.

21. Soutien pédagogique aux petites commissions scolaires aux prises avec de petites écoles.

Quelques articles pourraient être mentionnés comme "A Developmental Consulting Model for Rural Elementary Schools"[22] ou "Education pour le développement rural"[23] mais ils sont d'intérêt général et non directement reliés à l'objet de cette étude. Un nouveau descripteur s'ajoute à ceux déjà énumérés fournissant certaines données sur le problème global; il s'agit des expressions "développement rural ou système scolaire non-urbain ou rural." Mentionnons en dernier lieu que quelques expériences sont menées pour étudier l'efficacité pédagogique des groupements multi-âges ou ensemblements verticaux. Ces expériences ne sont pas associées aux petites écoles et s'exécutent dans le cadre d'école pilote. Nous ne les aborderons pas dans ce rapport car il s'agit là d'études sur les modèles d'organisation pédagogique. Cet aspect, bien qu'il fournisse des solutions possibles aux problèmes soulevés, ne cadre pas dans les limites de la présente étude. Différentes techniques d'identification de besoins ont été étudiées et la plus appropriée nous est apparue celle développée par Delbecq, Van de Ven et Gustafson.[24] Cette technique permet l'expertise souhaitée tout en éliminant la perception subjective d'un individu face à une situation donnée. "The Nominal Group technique" est conçue pour une utilisation en groupe. Le problème est exploré en commun et le concensus est requis sur l'identification des éléments qui le définissent.

---

22. Werner, John, dans View points, vol. 48, no 6, p. 73-96, nov. 72

23. -------, "Education pour le développement rural" dans Documentation et Information, no 203, 2ième trimestre 1977, p. 183 à 221.

24. Delbecq, A.L. et al., Group techniques for Program Planning, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1975

Cette technique met au point un processus qui évite l'influence dominatrice d'un individu sur le groupe. Un de ses grands avantages est d'impliquer l'individu dans l'exploration du problème et de l'obliger ainsi à prendre conscience de sa situation face au dit problème. Nous présenterons plus longuement cette technique au point 2.a du chapitre 2.

3. Questions de recherche:

Les questions de recherche auxquelles nous tenterons de répondre sont:

1- Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants qui oeuvrent dans des classes à degrés multiples?
2- Quel rôle s'accorde l'enseignant dans la perspective de réduire les difficultés inventoriées?
3- Quelle est la nature des interventions souhaitées par l'enseignant afin de réduire les difficultés inventoriées?
4- Le niveau d'enseignement, est-il un facteur déterminant quant à l'attribution de la responsabilité et quant à la nature des interventions susceptibles de réduire les difficultés énoncées par les enseignants?
5- L'expérience de l'enseignant dans une classe à degrés multiples est-elle un facteur déterminant quant à l'attribution de la responsabilité et quant à la nature des interventions susceptibles de réduire les difficultés inventoriées?

L'organisation de la recherche s'est rapidement structurée autour de ces questions. Le second chapitre décrit la démarche méthodologique suivie. Cette démarche méthodologique s'effectue en deux phases opérationnelles distinctes et interdépendantes.

Le troisième chapitre présente les difficultés jugées les plus importantes par les enseignants consultés: Ce chapitre apporte des réponses à la première question de recherche. Le chapitre 4 rejoint également cette question et présente l'information nécessaire pour permettre d'ordonner les difficultés.

Le chapitre 5 fournit des réponses à la deuxième question de recherche: Ce chapitre présente les choix des enseignants quant à l'attribution de la responsabilité des interventions susceptibles de réduire les difficultés inventoriées.

Le sixième chapitre s'arrête sur la nature de ces interventions. Ce chapitre répond à la troisième question de recherche.

Les chapitres 7 et 8 font référence aux questions de recherche 4 et 5 et tentent de vérifier si le niveau d'enseignement et l'expérience de l'enseignant sont des facteurs prépondérants.

CHAPITRE 2

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Le but de cette étude est d'inventorier les difficultés que pose l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Ces difficultés font par la suite l'objet d'une analyse auprès des enseignants. L'aspect inventaire correspond à la phase opérationnelle I et l'aspect analyse, à la phase opérationnelle II. Après la présentation de la population cible, nous nous attarderons à la description de ces deux phases.

1. Population cible:

Dans ce point, nous aborderons successivement les étapes du dénombrement de la population, de l'établissement de l'horaire des rencontres de la phase opérationnelle I et des caractéristiques professionnelles de cette population. Pour les fins de cette étude, la population se définit par l'énoncé suivant: enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples en Abitibi-Témiscamingue pour l'année scolaire 1977-1978.

2. Dénombrement de la population:

Une consultation auprès des services éducatifs des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue a permis

de dénombrer la population touchée par cette étude. Le tableau 1 présente la répartition de la population par Commission scolaire.

Tableau I

Répartition de la population des enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples en Abitibi-Témiscamingue pour l'année scolaire 1977-1978.

Commission Scolaire	Nombre	Importance relative
Abitibi	49	52%
Amos	14	15%
Joutel-Matagami	4	4%
Lac Témiscamingue	20	21%
Lebel-sur-Quévillon	1	1%
Rouyn-Noranda	6	6%
Total	94	100%

Il est à noter que 49 des 94 enseignants dénombrés proviennent de la commission scolaire Abitibi. La Commission scolaire Lac Témiscamingue délègue vingt (20) enseignants. Dans l'interprétation des données, il faudra tenir compte de la prépondérance de ces deux (2) groupes.

b) Etablissement de l'horaire des rencontres:

Grâce à la collaboration acquise auprès des commissions scolaires, la réalisation de cette seconde étape se fit rapidement. Cette étape fût accomplie en mars 1978 conjointement avec les directeurs de l'enseignement des commissions scolaires concernées. Compte tenu de la distribution de la population et du nombre total d'enseignants, il nous est apparu réaliste d'impliquer toute la population. La

distribution géographique des localités sur le territoire des commissions scolaires et la disponibilité de la population furent deux (2) facteurs importants dans l'établissement de l'horaire des rencontres. Les commissions scolaires consentirent à l'utilisation d'un moment sur les journées de planification et d'évaluation pour nous permettre de rencontrer les enseignants. Cet horaire apparaît au tableau 2:

Tableau 2

Horaire des rencontres avec les enseignants

Commission scolaire	Localités	Date	Nombre de participants	Total
Abitibi	G-1 Authier, Authier Nord St-Janvier	27/06 09:00 h	8	8
	G-2 Beaucanton, St-Lambert Val Paradis, Villebois	27/06 09:00 h	11	19
	G-3 St-Laurent, Duparquet Roquemaure	27/06 13:30 h	12	31
	G-4 Clerval, La Reine Ste-Claire, Ste-Hélène Ste-Rose, St-Vital	27/06 13:30 h	17	48
Amos	G-1 Guyenne, La Motte Preissac, Ste-Gertrude St-Mathieu, St-Nazaire Villemontel	30/06 09:00 h	11	59
Joutel-Matagami	G-1 Joutel	21/04 09:00 h	4	63
Lac Témiscamingue	G-1 Belleterre Laforce, Winneway	13/04 09:00 h	10	73
	G-2 Fugèreville Latulipe, Moffet	13/04 13:30 h	10	83

La première phase opérationnelle ne pouvait impliquer l'unique enseignant de la Commission scolaire Lebel-sur Quévillon. Quant à la commission scolaire Rouyn-Noranda, notre demande de convenir d'un temps de rencontre ne reçut pas de réponse d'où son absence sur le tableau 2.

c) Caractéristiques professionnelles:

La population des enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples pour l'année scolaire 1977-78 provient à 52% de la commission scolaire Abitibi. Parmi les 47% restant, 21% sont de la commission scolaire d'Amos, 6% de la commission scolaire Rouyn-Noranda et 4% de la Commission scolaire Joutel-Matagami. Il est à noter que dans le cas de cette dernière commission scolaire, le nombre représente le personnel de l'une de ses deux écoles. Le tableau 3 présente la répartition de la population par commission scolaire selon le niveau d'enseignement. Il est intéressant de constater que les niveaux 1-2 et 5-6 sont les plus réunis dans une même classe. Ces niveaux forment respectivement 18 classes et impliquent 36 enseignants. Les trois(3) niveaux du premier cycle du primaire forment une classe à sept (7) reprises. Les trois (3) niveaux réglementaires du deuxième cycle du primaire constituent la classe de trois (3)enseignants. La catégorie "autre" comprend des enseignants titulaires d'une classe formée des niveaux 5-6-7, 5-7 ou d'une classe de récupération formée d'élèves des deux (2) cycles du primaire. Notons en dernier lieu que cette catégorie "autre" comprend trois (3) enseignants qui effectuent une rotation entre trois (3) paroisses. Ces enseignants sont titulaires d'une classe à degrés multiples dans l'une ou l'autre des paroisses.

Tableau 3

Répartition de la population par commission scolaire selon le niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	C.S. Abitibi	C.S. Amos	C.S. Joutel-Matagami	C.S. Lac Témiscamingue	C.S. Rouyn-Noranda	Total
1-2	8	2	1	6	1	18
1-4		1				1
2-3	4		1		1	6
2-4		1				1
3-4	3	3	1	5	1	13
4-5	5	1		1		7
5-6	7	4	1	4	2	18
6-7	6				1	7
1-2-3	6	1				7
4-5-6	2	1				3
autre	8			4		12
Total	49	14	4	20	6	93

Le tableau 4 présente la répartition de la population selon l'expérience des enseignants.

Tableau 4

Distribution de la population par commission scolaire et année d'expérience totale

Expérience totale	C.S. Abitibi	C.S. Amos	Joutel-Matagami	Lac Témiscamingue	Rouyn-Noranda	Total
5 ans et moins	2	2	1	3	1	9
6-10 ans	7	3	2	4		16
11-15 ans	11	3	1	3		18
16-20 ans	13	3		5		21
21-25 ans	10	1		3		14
26 et plus	6	2		2	2	12
Total	49	14	4	20	3/6*	90

Globalement, le personnel enseignant impliqué dans des classes à degrés multiples est très expérimenté. Seulement huit (8) enseignants en sont à leur 5 premières années d'expérience. La majorité des enseignants, trente-neuf (39) sur quatre-vingt dix (90), cumulent de 10 à 20 ans d'expérience. Les groupes les plus expérimentés, 21 à 25 ans et 26 ans et plus d'expérience, dénombrent vingt-six (26) enseignants, soit près de 29%.

* Nous n'avons pu avoir ces informations concernant les trois autres enseignants, ceux-ci n'ont pas été rencontrés en phase opérationnelle I et n'ont pas retourné leur questionnaire. La même remarque vaut pour la Commission scolaire Lebel-sur-Quévillon.

Le tableau 5 présente la répartition de la population selon les années d'expérience accumulées dans une classe à degrés multiples avant 1970.

Tableau 5

Répartition de la population par commission scolaire selon les années d'expérience accumulées dans une classe à degrés multiples avant 1970

Expérience avant 1970	C.S. Abitibi	C.S. Amos	Joutel-Matagami	Lac Témiscamingue	Rouyn-Noranda	Total
aucune	11	5	2	6	1	25
1- 5 ans	18	7	1	9		35
6-10 ans	10		1	3	1	15
11-15 ans	7			2	1	10
16-20 ans	2	1				3
21-25 ans		1				1
26 et plus	1					1
Total	49	14	4	20	3/6*	90

Ce tableau nous informe que seul vingt-cinq (25) enseignants, soit 27% de la population, n'ont pas enseigné dans une classe à degrés multiples avant 1970.

Le tableau 6 présente la répartition de la population selon les années d'expérience accumulées dans une classe à degrés multiples après 1970:

Tableau 6

Répartition de la population par commission scolaire selon les années d'expérience accumulées dans une classe à degrés multiples après 1970

Expérience après 1970	C.S. Abitibi	C.S. Amos	Joutel-Matagami	Lac Témiscamingue	Rouyn-Noranda	Total
5 ans et moins	34	9	1	14	2	60
6-10 ans	15	5	3	6	1	30
Total	49	14	4	20	3/6*	90

Depuis 1970, les deux tiers de la population cible en sont à leurs 5 premières années d'expérience. Cette proportion vaut pour toutes les commissions scolaires sauf celle de Joutel-Matagami. Chez cette dernière, trois (3) des quatre (4) enseignants cumulent de 6 à 10 ans d'expérience.

Les caractéristiques professionnelles dont nous venons de faire état sont directement reliées aux questions de recherche. Ces caractéristiques constituent de fait des variables en fonction desquelles les résultats seront analysés.

2. Phase opérationnelle I:

La phase opérationnelle I réfère à l'aspect inventaire de la présente étude. Elle devait permettre d'identifier le plus grand nombre possible de difficultés que pose l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Cette expertise nous est donnée par l'application d'une technique développée par Delbecq et Van de Ven[1] en 1968 soit "the Nominal Group Technique" que nous désignerons désormais par le sigle N.G.T.. Le premier élément traité dans ce point fournira plus d'informations sur la nature de cette technique. Par la suite, les étapes de l'application de cette phase seront présentées conformément au déroulement des rencontres.

a) Nature de la démarche retenue:

Nous ne nous permettrons pas de traduire l'appellation de la technique utilisée, technique de recherche peu répandue au Québec. Pour en faciliter la compréhension, précisons toutefois que le terme "nominal" réfère au processus de rassemblement d'un nombre donné d'individus centrés sur une tâche. L'interaction entre les individus se fait suivant des règles précises. Pour reprendre l'expression des auteurs, cet ensemble d'individus est un groupe "en nom seulement"[2] car le leadership est assumé par l'animateur. La N.G.T. structure le fonctionnement du groupe et oblige les individus à se concentrer sur l'objet de la recherche ou de la

---

1. Delbecq André et al., op. ci. p. 7.
2. Idem.

tâche. Elle exclut les bris d'ordre émotif et psychologique ainsi que les conflits interpersonnels que peut susciter le travail de groupe.

Les six (6) phases de réalisation de la N.G.T. assurent l'alternance entre le travail individuel créateur et le travail collectif du groupe. Ces phases seront clairement exposées dans la présentation de la démarche méthodologique au point suivant. La N.G.T. favorise la participation de chacun des individus présents, objective l'apport de chacun et permet le concensus du groupe sur des bases rationnelles. Les principaux avantages de cette technique résident dans le fait que chaque phase implique un processus particulier qui permet la génération d'idées nouvelles, assure un feedback structuré sur chacune et applique à l'ensemble des idées un jugement mathématique. La N.G.T. oblige à considérer, sans exception, chacune des idées émises. Dans ce contexte de travail, chaque participant se perçoit comme un élément à part entière de la structure de référence idéologique du groupe. Cette assurance de discuter toutes les idées émises constitue une condition de base à l'expertise d'une situation.

b) Démarche méthodologique:

La N.G.T. comprend huit (8) étapes dont six (6) se rapportent au travail de groupe:

1) phase préparatoire à la rencontre;
2) phase 1: Réponse individuelle à la question de départ;
3) phase 2: Enregistrement des réponses ou idées écrites;

4) phase 3: Clarification et discussion de chacune des idées enregistrées;
5) phase 4: Vote préliminaire sur l'importance des item;
6) phase 5: Discussion du vote préliminaire;
7) phase 6: Vote final sur l'importance des items;
8) phase terminale: Conclusion au processus de la N.G.T.

L'étape préparatoire consiste à mettre au point la question de départ. Pour réaliser cette étape, trois (3) questions de départ ont été soumises à huit (8) enseignants du primaire. Lors d'une rencontre individuelle, nous leur demandions "que veut dire cette question pour toi? Quel genre de réponse me donnerais-tu?" Une fois les réponses données, le chercheur communiquait les objectifs poursuivis par l'étude. L'enseignante se prononçait alors sur la question qui lui semblait la plus conforme aux objectifs formulés. Cette consultation permit de formuler une nouvelle question s'inspirant de deux (2) des trois (3) interrogations soumises.

Les six (6) étapes suivantes sont vécues avec le groupe. La phase 1 permet à l'enseignant de réfléchir sur la question qui lui est soumise. Cette phase doit se réaliser en silence. Les phases 2, 3 et 5 sont exigeantes pour l'animateur. Il doit s'assurer que chaque participant, à tour de rôle, puisse exprimer son opinion. L'animateur doit rappeler à l'ordre le participant qui n'attend pas son tour pour parler tout en étant attentif au contenu énoncé. Les phases 4 et 6 doivent se faire individuellement. L'animateur ne doit tolérer aucune consultation chez les participants. Les auteurs accordent beaucoup d'importance à la phase finale.

Au cours de cette huitième étape, l'animateur doit chercher à mesurer le degré de satisfaction des participants. C'est en quelque sorte une évaluation par le groupe de la démarche réalisée. Cette phase est plus utile à l'animateur qu'aux participants.

Les auteurs de la N.G.T. apportent une précision quant au nombre de participants par groupe et au temps alloué aux différentes phases. Bien qu'ils suggèrent de 4 à 9 participants par groupe, les concepteurs de la N.G.T. ne sont pas catégoriques sur le nombre d'individus à rassembler. L'habileté de l'animateur à utiliser la technique et la nature de la tâche à accomplir ou du problème à explorer sont les éléments à considérer pour fixer le nombre de participants. Dans la présente étude, nous avons dû tenir compte de la répartition géographique des enseignants sur le territoire de la commission scolaire et de leur disponibilité. De même pour le temps alloué, les concepteurs ne sont pas catégoriques. Les phases 2,4 et 6 ont un caractère technique et l'exécution de la tâche détermine la durée de la phase. Les phases 3 et 5 présentent un risque de s'étirer dans le temps étant donné l'aspect discussion. Aussi, l'animateur doit-il être attentif aux propos et restreindre les droits de parole s'il y avait répétition, dialogue entre participants sur la valeur d'une idée émise ou encore discussion hors propos. Il va s'en dire que dans son rappel à l'ordre, l'animateur doit s'abstenir de brimer ou frustrer le groupe. La durée de nos rencontres avec les enseignants a varié de deux (2) à quatre (4) heures. Le nombre d'idées identifiées a grandement influencé la durée.

Cette démarche offre un grand avantage au point de vue de l'efficacité. Les participants ont manifesté leur étonnement face au nombre d'item inventoriés et la rapidité avec laquelle ils en étaient arrivés à un concensus satisfaisant, sans heurt et sans d'interminable discussion. Pour le chercheur, la N.G.T. a permis une identification des plus complètes assurant ainsi une base solide à l'instrument devant être élaboré en phase opérationnelle II.

3. Phase opérationnelle II:

La phase opérationnelle II refère à l'aspect analyse de la présente étude. Elle s'inscrit en continuité avec la phase précédente. La phase opérationnelle II doit permettre une analyse des difficultés identifiées comme prioritaires par la population cible.

Cette partie présente la méthodologie utilisée en seconde phase opérationnelle. Nous aborderons successivement le choix, la conception et la distribution de l'instrument ainsi que le traitement des données.

a) Choix de l'instrument:

Le questionnaire s'est avéré l'instrument le plus apte à satisfaire aux objectifs de cette phase opérationnelle. Tout en permettant une analyse plus rapide, le questionnaire est facile d'utilisation. De plus, cette deuxième phase opérationnelle devait survenir assez rapidement après la première phase car il y va d'un approfondissement de l'inventaire. Le questionnaire se révèle une technique peu

onéreuse dans le contexte de la dispersion géographique à laquelle nous sommes confrontés et du nombre d'enseignants à rejoindre.

b) Conception de l'instrument:

Le questionnaire utilisé dans cette étude fait l'objet de deux (2) documents. Le premier s'intitule "Liste des difficultés inventoriées" et pouvait être conservé par le répondant. Il comprend les quarante (40) éléments retenus suite à l'analyse des résultats de la première phase. Ces difficultés sont regroupées en six (6) catégories d'un nombre variable d'item, La répartition se lit comme suit:

Organisation des contenus,	5 item
Organisation fonctionnelle de la classe,	5 item
Organisation de l'enseignement	8 item
Organisation du temps,	7 item
Encadrement des élèves,	9 item
Encadrement de l'enseignant,	6 item

Le second document se divise en deux (2) parties; la première concerne les renseignements généraux. La seconde partie comporte trois (3) séries de feuilles réponses. La première série de réponses, numérotées de 1 à 40, s'inspire du modèle de Likert[3]. Cette première série demande au répondant de situer sur une échelle, graduée de 1 à 5, le degré de

---

3. Corbin. R. et al., Document sur la conception des questionnaires, Division de la Coordination des enquêtes spéciales, Statistique-Canada, juillet 1977, section 5, p. 10.

difficulté que lui inspire chacun des quarante (40) item retenus. La seconde série de réponses, numérotées de 41 à 80, oblige le répondant à attribuer la responsabilité de résolution de chacun des quarante (40) item. A cette fin, le répondant a entre les mains une liste de dix-huit (18) choix possibles de responsable(s). Ces choix figurent sur les tableaux qui présentent les résultats. La troisième série de réponses, numérotées de quatre-vingt-un (81) à cent vingt (120), invite le répondant à se prononcer sur la nature de l'intervention pouvant réduire les difficultés retenues. Une liste de dix (10) choix est à la disposition du répondant pour compléter cette série. Ces choix figurent sur les tableaux qui présentent les résultats. La formulation de la deuxième et de la troisième série s'inspire du modèle de Guttman[4].

A première vue, l'instrument peut paraître complexe mais il ne faut pas oublier que les répondants étaient familiers avec son contenu. En effet, aucun item nouveau n'avait été ajouté à l'inventaire. De plus, la formulation initiale des participants réunis en groupe lors de la phase opérationnelle I a été respectée presqu'intégralement. La forme de l'instrument pouvait certes causer certaines difficultés aux répondants compte tenu de l'abondance des réponses à indiquer et de l'utilisation de deux modèles de réponses. Afin de vérifier sa compréhension, l'instrument a été soumis à dix (10) participants à cette étude en septembre 1978. Les commentaires des répondants ont conduit à la reformulation de trois (3) difficultés inventoriées et à l'ajout, à l'une d'elle, d'un exemple. Un dernier commentaire unanime des répondants consultés a porté sur les instructions. Dans leur reformulation, on a recherché plus de clarté en favorisant une

---

4. Ibidem, p. 11

plus grande systématisation des propos. Les corrections réalisées, nous pouvions amorcer dès octobre la distribution de l'instrument.

c) Distribution de l'instrument:

Deux techniques de livraison ont été utilisées pour acheminer l'instrument à leur destinataire. La première technique fut la livraison postale aux enseignants des commissions scolaires Abitibi, Amos, Joutel-Matagami, Lac Témiscamingue et Lebel-sur-Quévillon. Lors de la phase opérationnelle I, nous avions informé les participants de l'envoi de ce questionnaire. Nous avions également recueilli leur adresse. Par cette technique, quatre-vingt trois (83) enseignants ont été rejoints. La seconde technique fut utilisée pour rejoindre les enseignants de la commission scolaire Rouyn-Noranda. Considérant la complexité de l'instrument et la proximité de ces enseignants, il nous est apparu pertinent de procéder par "questionnaire livré" auprès des dix (10) enseignants. Ils n'avaient pas participé à la phase opérationnelle I. Le questionnaire a été remis personnellement aux enseignants. Cette démarche permettait de les informer de l'étude en cours et des étapes réalisées jusqu'alors et de s'assurer de leur collaboration.

Une lettre d'invitation à collaborer accompagnait chaque envoi. Cette lettre faisait mention du caractère de confidentialité quant à l'identité du répondant. Chaque répondant devait compléter le questionnaire et le retourner avant le 31 octobre au Centre des études universitaires

dans l'Ouest québécois, dans l'enveloppe affranchie insérée à cette fin dans l'envoi initial. Les questionnaires, acheminés par livraison postale, ont eu juste le temps de parvenir à leur destinataire avant la grève des postiers. Le processus prévu de retour se trouvait donc sérieusement entravé par cet événement indépendant de notre volonté. Le 26 octobre, une lettre de rappel fut acheminée par autobus aux commissions scolaires et livrée par ces dernières aux enseignants concernés. Cette lettre invitait les enseignants à remettre le questionnaire à leur Directeur de l'enseignement qui lui se chargerait de nous les retourner par autobus. La date du 31 octobre fut repoussée au 20 novembre. La situation postale redevenait "normale" le 28 octobre.

Des quatre-vingt quatorze (94) questionnaires distribués, quarante et un (41) furent retournés soit un taux de réponse de 44%. Aucun questionnaire ne fut rejeté. Le tableau 7 présente la répartition des répondants par commission scolaire. Ce tableau permet de comparer l'importance relative du nombre de répondants de chaque commission scolaire par rapport au nombre total de répondants ayant retourné leur questionnaire. Cette information nous est donnée par la troisième rangée de données (représentativité %). Ce pourcentage, comparé à celui de la première rangée, permet de constater l'importance relative des répondants par rapport à l'importance des enseignants d'une commission scolaire en fonction de la population totale. Ainsi, la commission scolaire Abitibi, comptant pour 52% de la population totale, voit sa représentativité maintenue par rapport au nombre total de répondants ayant retourné leur questionnaire. Les enseignants de la commission scolaire Lac Témiscamingue n'ont pu maintenir leur importance relative.

Certaines causes de non réponse nous ont été communiquées par des enseignants, des directions d'école et de commissions scolaires. Les déménagements en saison estivale, la réaffectation des enseignants dans une classe à degré unique et la grève postale ont été mentionnés à plusieurs reprises. Bien que personne ne l'ait mentionné, il est possible que l'ampleur de la tâche associée à sa non-

Tableau 7

Répartition des répondants par commission scolaire selon la population dénombrée

	C.S. Abitibi	C.S. Amos	Joutel-Matagami	Lac Témiscamingue	Rouyn-Noranda	Total
Population dénombrée %	52%	15%	4%	22%	6%	100%
Nombre de répondants	24	5	2	7	3	41
Représentativité %	58%	12%	5%	17%	7%	44%

rentabilité immédiate pour l'enseignant ait incité un bon nombre de ceux-ci à ignorer l'instrument prévu en phase opérationnelle II.

d) Traitement des données:

Deux (2) modes de traitement des données correspondant à chacune des phases opérationnelles ont été envisagés.

L'utilisation de la N.G.T. apporte à la phase opérationnelle I un premier élément de traitement des données. En effet, l'existence dans la technique même du vote permettant le concensus sur un certain nombre d'item prioritaires réduisait le nombre d'éléments à traiter. La compilation mathématique des items inventoriés permit d'établir une liste de quarante (40) item différents. Le traitement des données de la phase opérationnelle I se concrétise par la formulation du questionnaire.

Le second mode de traitement des données intervient à la phase opérationnelle II dans l'utilisation des informations que renferment les questionnaires. L'utilisation de l'informatique a accéléré le traitement des informations. Outre la compilation des données en fonction des caractéristiques professionnelles identifiées, nous avons extrait des différents tableaux fournis les éléments de réponse aux questions de recherche.

PARTIE II

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Le but de cette étude est de fournir des informations sur la situation de l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Ces informations se veulent les plus pratiques possible afin qu'elles soient immédiatement utilisables par les milieux directement concernés. Un des moyens de rejoindre ce but est le respect du milieu d'appartenance des enseignants consultés d'où le traitement et la présentation des résultats par commission scolaire.

La seconde partie de ce rapport comprend six (6) chapitres. Le chapitre 3 présente la liste des quarante (40) difficultés jugées prioritaires par les enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples pour l'année scolaire 1977-1978. Le chapitre 4 présente en six (6) tableaux le degré de difficulté soulevé par les quarante (40) éléments retenus dans l'instrument d'analyse de la phase opérationnelle II. La présentation des résultats se fait pour l'ensemble et par ordre alphabétique des commissions scolaires.

Le chapitre 5 réfère à la seconde question de recherche et tente de cerner le rôle de l'enseignant par le biais

de l'attribution de la responsabilité pour des interventions possibles. La présentation des résultats se fait pour l'ensemble des répondants et par ordre alphabétique des commissions scolaires.

Le chapitre 6 s'arrête sur la nature des interventions. Ce chapitre tente d'apporter des réponses à la troisième question de recherche. La présentation des résultats se fait pour l'ensemble des répondants et par ordre alphabétique des commissions scolaires.

Les chapitres 7 et 8 visent à dégager la prépondérance des facteurs niveau d'enseignement et expérience acquise dans une classe à degrés multiples avant et après 1970. Le chapitre 7 voit plus particulièrement à cerner l'attribution de la responsabilité et la nature de l'intervention selon les niveaux d'enseignement. Le chapitre 8 reprend les mêmes dimensions selon les années d'expérience accumulées avant et après 1970. Dans la présentation des résultats, nous nous limiterons à l'ensemble des répondants pour les deux (2) chapitres.

CHAPITRE 3

INVENTAIRE DES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ENSEIGNANTS

Ce chapitre fait référence à la première question de recherche soulevée à savoir: quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants qui oeuvrent dans des classes à degrés multiples?

1- Présentation des résultats

Quatre-vingt trois (83) enseignants réunis en huit (8) groupes ont soulevé plus de cent cinquante (150) éléments sources de difficulté. On leur avait d'abord posé la question de départ suivante:

> Vous enseignez dans une classe à degrés multiples; vous êtes donc les plus aptes à juger de la situation et des problèmes que cela pose. Considérant votre expérience, quelles sont les difficultés que présente l'enseignement dans une classe à degrés multiples?

Afin de ne pas alourdir ce rapport, nous avons cru bon de ne retenir ici que les quarante (40) éléments qui ont fait l'objet de la recherche subséquente. Ces quarante (40) éléments n'ont pas été extraits de façon arbitraire. Les quelque

cent-cinquante (150) éléments nous ont fourni un matériel brut fort intéressant que nous avons soumis par la suite à une première analyse. Après compilation des éléments prioritaires, nous avons retenu tous ceux présentant des différences. En approfondissant l'ensemble des éléments soulevés mais non prioritaires, c'est-à-dire n'ayant pas été retenus dans le concensus de groupe, nous avons remarqué un certain nombre d'éléments qui revenait régulièrement dans tous les groupes. Ainsi, aux vingt-huit (28) éléments prioritaires s'en sont rajoutés douze (12) autres.

Ces quarante (40) éléments jugés significatifs ont été classés selon la nature de l'objet identifié par chacun. Les éléments sont regroupés sous cinq (5) thèmes à savoir, l'organisation des contenus, l'organisation fonctionnelle de la classe, l'organisation de l'enseignement, l'encadrement des élèves et l'encadrement de l'enseignant.

Cette première analyse a permis l'élaboration de l'instrument que nous avons décrit au chapitre 2 de la première partie et que nous inscrivons immédiatement dans ce chapitre. Il faudra sans cesse y référer pour comprendre le reste de cette recherche.

LISTE DES DIFFICULTES INVENTORIEES

ORGANISATION DES CONTENUS:

L'organisation du contenu touche les programmes en soi. Sous ce titre, vous trouverez cinq (5) énoncés décrivant les difficultés relatives au contenu ou au programme.

Voici les difficultés:

No. 1: Il est difficile de fusionner ou de jumeler les programmes de même matière pour deux (2) niveaux car les notions qui sont à enseigner aux deux (2) niveaux ne sont pas prévues au même moment dans le temps;

Ex.,: notion " " prévue en octobre au niveau 2 et en mars au niveau 1.

No. 2: Il est difficile de fusionner ou de jumeler les programmes de même matière pour deux (2) niveaux car chaque programme renferme des notions que l'on ne retrouve pas dans l'autre;

No. 3: Il est difficile d'intégrer les matières secondaires pour un niveau donné;

No. 4: Il est difficile de travailler avec les programmes en sciences humaines et sciences de la nature parce que les programmes sont trop imprécis;

No. 5: Il est difficile de dispenser les programmes de musique, d'arts plastiques et d'éducation physique, parce que je ne suis pas spécialisée dans ces matières;

ORGANISATION FONCTIONNELLE DE LA CLASSE:

L'organisation fonctionnelle de la classe concerne la manière dont la classe s'organise pour l'ensemble des activités. Sous ce titre, vous trouverez cinq (5) difficultés.

Voici les difficultés:

No. 6: Il est difficile de planifier les activités et de les faire réaliser par un groupe lorsqu'on doit effectuer avec l'autre des activités déterminées, notamment en catéchèse;

Ex.,: préparation à la confirmation, à la communion, etc.

No. 7: Il est difficile d'habituer un niveau à travailler seul quand on donne des explications à l'autre car il a de la difficulté à se concentrer et a tendance à écouter ce qui se passe;

No. 8: Il est difficile de mener simultanément des activités différentes qui exigent plus de concentration chez un groupe que chez l'autre notamment, au moment des examens (Ministère ou commission scolaire);

No. 9: Il est difficile d'organiser un horaire pour les premiers mois de l'année au premier cycle car les petits manquent d'autonomie;

No. 10: Il est difficile de regrouper les élèves selon leurs besoins d'apprentissage et leurs intérêts parce qu'ils sont d'âge différent;

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT:

L'organisation de l'enseignement concerne la dispensation des contenus des programmes. Sous ce titre, vous trouverez huit (8) difficultés.

Voici les difficultés:

No. 11: Il est difficile de préparer un cours parce que les manuels sont conçus pour des degrés uniques et qu'il faut alors en consulter plusieurs;

No. 12: Les manuels ne sont pas faits pour favoriser le travail individuel car il n'y a pas suffisamment d'exercices d'application pour permettre l'apprentissage des notions;

No. 13: Le matériel didactique est insuffisant en quantité (il n'y en a pas pour tous les élèves);

No. 14: Le matériel didactique est inadéquat quant au contenu (conçu pour degré unique);

No. 15: Il est difficile d'habituer les enfants de 1ère année à travailler seul, car il n'y a pas de matériel didactique qu'ils peuvent utiliser sans explication du professeur;

No. 16: Il est difficile d'organiser des activités d'enrichissement pour les plus forts parce qu'il manque de matériel supplémentaire dans chaque matière;

(Ex.,: jeux éducatifs).

No. 17: Il est difficile d'insérer des méthodes nouvelles d'apprentissage ou d'expérimenter des manuels nouveaux;

No. 18: Il est difficile, à la longue, de varier les thèmes, les activités d'apprentissage et les exercices; ce qu'il faut faire parce qu'on reçoit un même groupe d'élèves sur deux (2) ou trois (3) ans;

ORGANISATION DU TEMPS:

L'organisation du temps comporte des énoncés où l'élément "temps" est la cause première des difficultés. Sous ce titre, vous trouverez sept (7) difficultés.

Voici les difficultés:

No. 19: Il est difficile de réaménager la grille horaire ou assiette-horaire, à savoir condenser en un temps réel de présence, le temps suggéré par la grille horaire qui est conçue pour degré unique.

(Ex. : on a des enseignements pour 3000 minutes alors que les élèves sont présents 1500 minutes).

No. 20: Il est difficile d'effectuer un choix parmi les notions des programmes à voir car, de toute façon, on ne peut pas toutes les enseigner;

No. 21: Il est difficile d'effectuer un choix parmi les matières secondaires à savoir laquelle ou lesquelles on s'efforcera de voir le plus conformément aux programmes suggérés;

No. 22: Il est difficile d'être satisfait de son rendement parce qu'on n'est pas capable de respecter la grille-horaire;

No. 23: Il est difficile d'être satisfait de son travail quant on sait que les élèves se présentent aux examens du ministère avec moins de chance de réussite que ceux des degrés uniques parce qu'ils n'ont pas vu tout le programme ou qu'ils l'ont vu trop rapidement;

No. 24: Il est difficile de s'attarder sur les difficultés des enfants afin d'en trouver la cause et de leur faire faire des exercices appropriés;

No. 25: Il est difficile de vivre dans cette situation parce que la pression ou le stress est très fort autant pour l'élève que pour l'enseignant;

Ex.,: peur de ne pas tout voir le programme, explications superficielles, activités de détente peu nombreuses, etc.

ENCADREMENT DE L'ELEVE:

L'encadrement de l'élève concerne le soutien à apporter à l'élève dans le but de favoriser son apprentissage. Sous ce titre, vous trouverez neuf (9) difficultés.

Voici les difficultés:

No. 26: Il est difficile en début d'année d'habituer l'élève à travailler individuellement parce que l'élève recherche l'approbation du professeur pour la moindre chose.

No. 27: Il est difficile en début d'année de faire accepter à un niveau la présence de l'autre en raison de l'âge qui les distingue plus particulièrement au 2ième cycle et lorsque le degré multiple comporte le niveau d'une 7ième année à l'élémentaire;

No. 28: Il est difficile d'établir une bonne discipline permettant le fonctionnement à deux (2) niveaux;

No. 29: Il est difficile de donner un suivi au groupe qui doit travailler seul parce qu'il faut donner des explications à l'autre;

No. 30: Il est difficile d'aider aux élèves qui ont besoin d'explications supplémentaires pour poursuivre leur travail;

No. 31: Il est difficile de fournir aux élèves forts du matériel supplémentaire ou de les occuper afin qu'ils ne perdent pas leur temps;

No. 32: Il est difficile de respecter le rythme d'apprentissage de chaque enfant (individualiser l'enseignement);

No. 33: Il est difficile d'être à "l'écoute" de chaque enfant et de lui permettre de s'exprimer librement dans la classe par la parole;

No. 34: Il est difficile d'établir avec chaque enfant des relations profondes, les contacts demeurent superficiels.

ENCADREMENT DE L'ENSEIGNANT:

L'encadrement de l'enseignant comprend des énoncés ayant trait à l'aide ou au support moral qu'un enseignant peut bénéficier dans l'exercice de sa fonction. Sous ce titre, vous trouverez six (6) difficultés:

Voici les difficultés:

No. 35: Il est difficile d'établir le diagnostic des faiblesses des élèves en difficultés d'apprentissage parce qu'aucune évaluation sérieuse n'est faite;

No. 36: Les journées P.E. sont planifiées en fonction des degrés uniques, ou bien on manque d'informations pour un niveau, ou bien elles sont trop spécialisées pour nous servir;

No. 37: Il est difficile de travailler en collaboration avec le principal parce que celui-ci a plusieurs écoles sous sa responsabilité;

No. 38: Il est difficile de régler rapidement et efficacement un cas problème à cause de la lenteur des services à étudier le cas;

No. 39: Notre travail est rendu difficile du fait de l'impossibilité d'échanger informellement à la fin de la journée ou de la semaine avec un enseig..ant qui a le même niveau que nous;

No. 40: Notre travail est rendu difficile du fait du peu d'aide reçu des professionnels non enseignants, car ceux-ci ne connaissent pas la situation des classes à degrés multiples;

2. Interprétation des résultats:

Cette recherche vise à donner une information pertinente sur la situation de l'enseignement dans une classe à degrés multiples; nous devions aller plus loin que le seul inventaire des difficultés rencontrées. Il n'est pas tout d'identifier un besoin ou une difficulté, il faut envisager une intervention susceptible de l'inhiber. A ce titre, il est apparu important de connaître comment chaque enseignant de la population cible se perçoit par rapport à une difficulté donnée et comment il envisage l'inhibition de celle-ci.

Dans la poursuite de notre recherche, notre objectif devint donc une analyse devant produire des données de base permettant l'intervention efficace. Nous aurions pu orienter notre analyse sur la recherche de solutions en soi. Cette perspective nous est apparue moins pertinente car la solution à apporter est fonction des ressources humaines et matérielles du milieu, c'est-à-dire de chaque commission scolaire impliquée. Ne connaissant pas cette variable, les solutions émises auraient pu facilement être irréalistes. Cette dernière hypothèse est d'autant plus probable que l'inventaire démontre une variété d'éléments prioritaires d'une commission scolaire à l'autre et même d'un groupe à l'autre dans une commission scolaire donnée.

CHAPITRE 4

DEGRE DE DIFFICULTE SOULEVE PAR LES ELEMENTS RETENUS

Le but de ce chapitre est de fournir des résultats permettant aux commissions scolaires de pouvoir établir une liste ordonnée des difficultés vécues par leurs enseignants. Il complète la première question de recherche relative à l'inventaire.

1. Présentation des résultats:

La présentation des résultats se fait à l'aide de tableaux à double entrée où l'on retrouve les quarante (40) difficultés retenues et les cinq (5) degrés offerts. Le classement des éléments ou rang de l'élément ainsi que le rang moyen obtenu par les difficultés regroupées en six (6) thèmes figurent au bas des tableaux. Le tableau 8 présente les résultats de l'ensemble des répondants. Les tableaux 9, 10,11, 12 et 13 présentent les résultats des répondants par commission scolaire soit, par ordre alphabétique, Abitibi, Amos, Joutel-Matagami, Lac Témiscamingue et Rouyn-Noranda. Nous avons encerclé sur ces derniers tableaux les numéros des éléments prioritaires retenus par les différents groupes d'enseignants rencontrés en phase opérationnelle I.

TABLEAU 9

DISTRIBUTION DE L'ENSEMBLE DES REPONDANTS
QUANT AU DEGRE DE DIFFICULTE DES ELEMENTS RETENUS
ABITIBI-TEMISCAMINGUE

	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves								Enseignant					
Elements / Degré	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1) Très peu difficile					5	1				2	1		7			4	1	2		1	1	2				1	4	7	1		1		1	2		3	3	1	1	1
2) Peu difficile	3	2	11	6	2	3	8	6	3	5	4	1	15	9		7	5	4	2	6	9	7	3	2	4	1	10	8	3	1	5	4	2	5	7	6	4	6	6	4
3) Difficile	11	13	18	13	8	12	10	10	8	11	3	6	8	14	6	6	12	8	8	11	16	6	12	7	9	7	11	8	6	7	5	5	10	11	11	10	9	9	12	9
4) Assez difficile	10	13	8	9	13	6	13	11	8	15	7	12	9	13	3	7	11	16	14	13	11	15	6	8	7	7	4	12	8	6	10	8	8	11	5	9	14	6	4	10
5) Très difficile	18	14	5	14	12	20	11	15	22	9	27	22	3	6	29	17	12	11	17	9	5	12	20	25	22	25	12	7	24	27	20	25	21	12	18	12	12	20	18	18
Rang de l'élément	16	23	39	24	27	13	33	22	9	34	2	8	40	37	1	21	28	32	20	35	38	25	13	4	10	6	31	36	7	3	12	5	11	29	18	30	26	15	19	17
Rang moyen	26 (Sixième)					22 (Cinquième)					21 (Cinquième)								20 (Deuxième)							15 (Premier)								20 (Deuxième)					

TABLEAU 9

DISTRIBUTION DES REPONDANTS QUANT AU
DEGRE DE DIFFICULTE
COMMISSION SCOLAIRE ABITIBI

	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves									Enseignant					
Elements / Degré	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1) Très peu difficile					2					1	1		4			4	1	2		1	1	1				1	3	5	1		1		1			3	3	1	1	
2) Peu difficile	3	2	5	2		2	4	3	1	3	2		12	6		4	5	1	1	3	6	4	2	1	2		6	4	2	1	2	2	1	2	3	4	3	4	4	3
3) Difficile	5	8	9	10	5	5	4	6	7	6	3	4	4	7	3	5	7	6	3	4	6	5	9	5	6	3	8	4	3	3	5	1	5	8	9	7	4	5	9	4
4) Assez difficile	6	9	7	6	10	5	10	10	4	9	4	8	5	7	3	3	7	9	10	11	9	9	4	4	4	6	4	7	6	3	5	5	6	8	2	3	8	2	4	9
5) Très difficile	11	6	4	7	8	13	7	6	13	6	15	13		5	17	9	5	7	11	5	3	6	10	15	13	15	4	5	13	17	12	17	12	7	11	6	7	13	7	9
Rang de l'élément	16	29	37	26	21	9	22	28	10	30	6	7	40	34	2	20	34	23	15	33	39	31	18	5	11	4	38	36	8	2	14	1	13	24	17	32	25	12	27	19
Rang moyen	26 (Sixième)					20 (Deuxième)					21 (Troisième)								22 (Quatrième)							16 (Premier)									22 (Quatrième)					

TABLEAU 10

DISTRIBUTION DES REPONDANTS QUANT AU
DEGRE DE DIFFICULTES
COMMISSION SCOLAIRE AMOS

	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves								Enseignant					
Elements / Degré	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1) Très peu difficile					2	1				1			2									1						1											1
2) Peu difficile			1	3			2		1	1				1		1		1		1	2	1	1		1	1	2	1			2	1		1	3			1	2	1
3) Difficile	2	1	4	1		2	1	2	1	3		1		1	1	1	1	1	1	1	2		1	2	1		2	2	2	2		2	3	2		1	3	4		
4) Assez difficile	2	1			1	1	1		1		2	2	2	2		1		2	2			2	1	2	2	1		1	1	2	1	1		1	1	3	1			
5) Très difficile	1	3		1		1	1	3	1		3	2	1	1	3	1	3		2	2	1	1	1	1	1	2			2	1	1	1	2			1	1		3	3
Rang de l'élément	26	2	37	31	36	27	28	3	29	38	1	8	15	16	4	30	4	32	8	13	25	18	24	17	19	11	39	33	10	20	23	22	12	33	35	14	21	40	6	7
Rang moyen	26 (Sixième)					25 (Cinquième)					14 (Premier)								18 (Deuxième)							23 (Quatrième)								21 (Troisième)					

TABLEAU 11

DISTRIBUTION DES REPONDANTS
QUANT AU DEGRE DE DIFFICULTE
COMMISSION SCOLAIRE JOUTEL/MATAGAMI

	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves									Enseignant					
Elements / Degré	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1) Très peu difficile																																		2						
2) Peu difficile			2					2										2										1				1							
3) Difficile		2				2	2										2			2	2						1				1							
4) Assez difficile													2	2																									
5) Très difficile	2			2	2				2	2	2	2			2	2			2			2	2	2	2	2	2		2	2	2		2		2	2	2	2	2	2
Rang de l'élément	1 29 37 1 1					29 29 37 1 1					1 1 27 27 1 1 29 37								1 29 29 1 1 1 1							1 1 35 1 1 1 35 1 40									1 1 1 1 1 1					
Rang moyen	14 (Quatrième)					19 (Sixième)					16 (Cinquième)								9 (Deuxième)							13 (Troisième)									1 (Premier)					

TABLEAU 12

DISTRIBUTION DES REPONDANTS
QUANT AU DEGRE DE DIFFICULTE
Commission scolaire
Lac Témiscamingue

	Contenus					Classe					Enseignement								Temps						Elèves								Enseignant					
Elements / Degré	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1) Très peu difficile					1								1														1	1										
2) Peu difficile			2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2		1			1	1	1	1			1		1	1					1			2		1		
3) Difficile	3	2	3	2	2	2	1	1		1			2	3	1		1		3	4	3	1	1		1	3	1	1	1	1			2	1	2	1		2	2	
4) Assez difficile		1	1		2		2	1	2	4		1		2		2	2	3	1		2	2	1	2	1			2	1	1	2	2			2	1	3	3		1
5) Très difficile	4	4	1	4		4	3	4	4	1	5	4	2		5	4	4	4	1	2	1	3	5	5	4	4	4	2	5	5	5	5	5	5	3	3	2	3	4	4
Rang de l'élément	20	15	37	23	40	23	28	17	13	34	10	19	34	39	18	13	12	11	37	33	36	28	4	1	17	20	25	32	4	4	1	1	7	8	27	31	30	26	22	15
Rang moyen	27 (Sixième)					23 (Quatrième)					18 (Deuxième)								22 (Troisième)							11 (Premier)									25 (Cinquième)					

TABLEAU 11

DISTRIBUTION DES REPONDANTS
QUANT AU DEGRE DE DIFFICULTE
COMMISSION SCOLAIRE ROUYN-NORANDA

	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves								Enseignant					
Elements / Degré	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1) Très peu difficile																																								
2) Peu difficile			1				1						1			1				1		1		1			1	1	1		1		1	1	1		1		
3) Difficile	1		2		1	1	2	1		1		1	2	3	1		1	1	1		3		1		1	1				1		1			1			1	3
4) Assez difficile	2	2		3					1	2	1	1				1	2	2	1	2		2						2			2		2	2		2	2	1	
5) Très difficile		1			2	2		2	2		2	1			2	1			1				2	2	2	2	2		2	2		2			2			2	2	
Rang de l'élément	23	18	38	22	4	4	38	4	1	23	1	19	38	35	4	21	23	23	19	28	35	28	4	14	4	4	14	28	14	4	28	4	28	28	14	23	28	1	4	35
Rang moyen	21 (Cinquième)					14 (Premier)					21 (Cinquième)								19 (Troisième)							18 (Deuxième)								19 (Troisième)					

2. Interprétation des résultats:

Dans l'analyse des résultats, nous nous limiterons à une vision globale des données recueillies. Ainsi, nous analyserons le comportement de l'ensemble des répondants et celui de ces mêmes répondants par commission scolaire. Après avoir signalé le comportement par bloc d'item, nous nous attarderons sur quelques difficultés dont les résultats se différencient de l'ensemble.

L'organisation des contenus (no 1 - no 5): Le degré de difficulté que posent ces item semble assez bien partagé. Si l'on excepte les éléments 1 et 3 où l'on retrouve 43% des répondants à un même degré, la distribution se fait uniformément entre les degrés 3, 4 et 5. L'organisation des contenus est jugée difficile par les enseignants.

L'organisation fonctionnelle de la classe (no 6 - no 10): A l'exception de l'élément 10, la majorité des répondants jugent les difficultés regroupées sous cet item très difficiles. L'élément 9 recueille le plus grand nombre de répondants, vingt-deux (22) l'ont jugé très difficile ce qui représente 54% du nombre total d'enseignants.

L'organisation de l'enseignement (no 11 - no 18): Le degré de difficulté accordé aux éléments, regroupés sous cet item, comporte les deux (2) extrêmes. En effet, on y retrouve l'élément 15 jugé très difficile par vingt-neuf (29) répondants sur trente-huit (38) soit le plus haut taux (76%) qu'a reçu une des quarante(40) difficultés retenues. On retrouve également l'élément dont le niveau de difficulté est le

moins élevé soit l'élément 13 où quinze (15) répondants sur quarante-deux (42) (36%) l'ont jugé peu difficile. Les autres éléments sont jugés très difficiles dont deux (2) ayant l'accord de plus de la moitié des répondants (no 11 et no 12).

L'organisation du temps no 19 - no 25): Les éléments regroupés sous cet item sont partagés entre les catégories "assez difficile" et "très difficile". L'élément 24 est jugé difficile par vingt-cinq (25) répondants sur quarante-deux (42) soit 60%.

L'encadrement des élèves (no 26 - no 34): Sept (7) des neuf (9) éléments regroupés sous cet item sont jugés très difficiles dont six (6) par plus de la moitié des répondants. Nous y retrouvons l'élément ayant obtenu le second rang quant au nombre de choix soit l'élément 30 avec vingt-sept (27) répondants sur quarante-et-un (41) (66%).

L'encadrement de l'enseignant (no 35 - no 40): Tous les éléments regroupés sous cet item sont jugés très difficiles par la majorité des répondants. L'élément 38 est celui qui recueille le plus grand nombre de répondants soit vingt (20) sur quarante-deux (42) un pourcentage de 48%.

Bien qu'à première vue il semble que le comportement s'oppose d'une commission scolaire à l'autre, ce n'est pas le cas. Cette impression est laissée par la trop grande différence de répondants en provenance de l'une ou de l'autre. L'intérêt de ces données ne doit pas résider dans la comparaison inter-commission scolaire mais bien dans l'analyse du comportement de chacune par rapport à elle-même.

Au bas de chaque tableau se trouve le rang obtenu par chaque élément retenu. Cette information fournit à chaque milieu concerné sa propre liste de priorités. Au bas des tableaux, nous avons également ajouté le rang moyen de chacun des blocs d'éléments. Ce rang moyen permet de conclure que pour l'ensemble, l'encadrement des élèves regroupe les éléments jugés les plus difficiles. Cette constatation s'applique particulièrement aux commissions scolaires Abitibi (Tableau 9) et Lac Témiscamingue (Tableau 12). L'encadrement de l'enseignant et l'organisation du temps viennent en second lieu pour l'ensemble des répondants. Suivent dans l'ordre, l'organisation de l'enseignement, l'organisation de la classe et l'organisation des contenus. A la commission scolaire Abitibi (Tableau 9), l'organisation de la classe vient en second lieu et dans l'ordre, l'organisation de l'enseignement, l'organisation du temps ainsi que l'encadrement de l'enseignant et l'organisation des contenus. Les répondants de la commission scolaire Amos (Tableau 10) placent en premier lieu l'organisation de l'enseignement et en second lieu, l'organisation du temps. Viennent dans l'ordre, l'encadrement de l'enseignant, l'encadrement des élèves, l'organisation de la classe et finalement, l'organisation des contenus. A la commission scolaire Joutel-Matagami (Tableau 11), l'encadrement de l'enseignant s'inscrit en tête et l'organisation du temps en second lieu. L'encadrement des élèves, l'organisation du contenu, l'organisation de l'enseignement et l'organisation de la classe viennent dans l'ordre. A la commission scolaire Lac Témiscamingue (Tableau 12), l'organisation de l'enseignement vient au second rang. L'organisation du temps, l'organisation de la classe, l'encadrement de l'enseignant et l'organisation des contenus suivent dans l'ordre. A la commission

scolaire Rouyn-Noranda (Tableau 13), l'organisation de la classe vient au premier rang et l'encadrement des élèves au second. L'encadrement de l'enseignant et l'organisation du temps viennent en troisième lieu. L'organisation des contenus et l'organisation de l'enseignement s'inscrivent par la suite.

Un élément qui n'échappe pas à l'analyse est la divergence des priorités de chaque milieu par rapport à l'ensemble. A titre d'exemple illustrant ce fait, outre le classement des blocs donnés précédemment, nous allons retracer quelques difficultés parmi les quarante (40) présentées aux répondants. D'abord, l'élément 15 qui obtenait le plus grand nombre de répondants pour l'ensemble (29 sur 38 ou 76%) ne s'avère la priorité d'aucune commission scolaire en particulier sauf pour Joutel-Matagami avec vingt (20) autres éléments. Dans le cas de cette dernière, ce grand nombre de premier choix s'explique par le fait qu'il y ait seulement deux (2) répondants. L'élément 13 présente une particularité intéressante: retenu au dernier rang par l'ensemble, il se trouve en quinzième place à la commission scolaire Amos alors qu'ailleurs, il se situe dans les rangs inférieurs. On peut observer le même phénomène pour les éléments 02, 08, 17, 19 et 36 alors que le phénomène inverse est tout aussi accentué pour les éléments 09, 24, 30, 32 et 38. Le même phénomène peut être observable à la commission scolaire Lac Témiscamingue avec les éléments 15, 26, 18, 23, 31 et 34. A la commission scolaire Rouyn-Noranda, d'autres éléments interviennent. Ainsi, pour leurs priorités par rapport à l'ensemble, les éléments 05, 08, 09, 27, 38 et 39 se situent fort différemment dans l'ordre des priorités. A l'inverse, il en est de même des éléments 24, 29, 31 et 33.

Cet ensemble de constatations confirme notre réserve à suggérer des moyens ou des solutions. La situation de chaque milieu est fort différente et il nous faut tenir compte des ressources humaines et matérielles de chacun lorsqu'on s'engage dans la voie des solutions; on ne peut le faire à distance. Nous ne poursuivrons pas plus avant l'interprétation des tableaux du chapitre. Suffisamment d'informations ont été fournis pour permettre à chaque milieu intéressé d'y aller en profondeur face au contenu qui les concerne.

CHAPITRE 5

ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITE DES INTERVENTIONS

Le but de ce chapitre est de dégager le niveau de responsabilité des interventions susceptibles de réduire les difficultés. Dans la satisfaction d'un besoin, il importe de connaître le degré de conscientisation et d'implication de ceux qui ressentent ce besoin. Ces résultats devraient fournir des informations permettant aux milieux concernés d'entreprendre des solutions en y affectant les ressources humaines appropriées. Cet ensemble de données répond à la seconde question de recherche à savoir le rôle que s'accorde l'enseignant dans une perspective de réduire les difficultés soulevées.

1. Présentation des résultats:

La présentation des résultats se fait à l'aide de tableaux à double entrée. Ce modèle sera d'ailleurs utilisé pour la présentation des résultats des trois (3) chapitres subséquents. La colonne gauche énonce les choix de réponses offerts aux répondants. Dans le cas du niveau de responsabilité, dix-huit (18) possibilités s'offraient aux répondants alors qu'ils avaient dix (10) choix relatifs à la nature de l'intervention. Dans ce chapitre, la colonne gauche énonce donc dix-huit (18) choix et les colonnes suivantes correspondent aux quarante(40) difficultés inventoriées. Le tableau

14 présente les résultats de l'ensemble des répondants. Les tableaux 15, 16, 17, 18 et 19 présentent les résultats des répondants par commission scolaire. Il s'agit, par ordre alphabétique, de la commission scolaire Abitibi (Tableau 15), de la commission scolaire Amos (tableau 16), de la commission scolaire Joutel-Matagami (Tableau 17), de la commission scolaire Lac Témiscamingue (Tableau 18) et de la commission scolaire Rouyn-Noranda (Tableau 19). Les éléments dont le numéro est encerclé correspondent aux priorités retenues par les enseignants rencontrés en phase opérationnelle I. Ces éléments diffèrent d'une commission scolaire à l'autre.

TABLEAU 14

L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITÉ, ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

DISTRIBUTION DE L'ENSEMBLE DES RÉPONDANTS QUANT À

Difficultés / Niveau	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Élève						Enseignant					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant	6	5	9	4	9	10	25	18	17	16	6	2	4		7	4	7	12	6	6	9	13	10	6	14	23	18	19	22	18	6	16	22	17	2	1	2			2
2. Principal				2							2		5			3			1	1		1								2					4	5	1	1	
3. Conseiller pédagogique	1	1	2	7	1	1				2	1	6	2	4	3	3		1		1	3		1							3				3	3				
4. Psychologue										1														3										4			4		
5. Enseignant, principal	1		1		3	2		8	9	4	1		6	3	2	5			12	2	4	10	1	1	5	5	5	19	1	3	3	1	1	3	3	3	16	2	3	1
6. Enseignant, conseiller pédagogique	10	11	10	4	4	9	4		1	1	3	3		2	2		8	5	2	15	6	1	2	1	2	3			5	6	7	3			1				1
7. Enseignant, psychologue										2														2		1							2	2	2		2		
8. Principal, conseiller pédagogique	1	2		1	1					1	2	1	4	3		1	1	1		1	1										2	1			5		1		2
9. Principal, psychologue																								1													4		
10. Conseiller pédagogique, psychologue															1									1										1			1		1
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	14	14	10	15	10	2	5	4	6	5	13	6	3	9	11	15	10	8	3	12	15	5	5	3	1	3	3		3	3	14	5		1		13		1	1	2
12. Enseignant, principal, psychologue										1														5	1		1				1				3			3		1
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue										1								1						1								1			1					1
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																			1																2			2		
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue									3	2	1	3	3				5	3					4	8	6							4	4	4	14	1		11		5
16. Aucun personnel susmentionné	7	7	2	7	9	6	7	6	2	2	10	14	11	13	9	10	4	6	9	3	3	8	13	8	10	4	6	3	9	11	3	6	10	10	2	8	14	3	9	8
17. Je ne sais pas	2	2	6	1	6	4	3	2	3	3	1	3	2	3	5	1	4	1	6	1	1	4	6	1	3	3	3	1	1	1	1	3	2	2	2	2	2	5	3	13
18. Ne s'applique pas			2	1	8		1	1	2	2		4	5	5	2		3	4	2					1			6		1			2	1	3		2	3	2	15	5

TABLEAU 15

DISTRIBUTION DES RÉPONDANTS QUANT À L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITÉ
COMMISSION SCOLAIRE ABITIBI

Éléments / Équipe	Contenus				Classe						Enseignement								Temps							Élève								Enseignant					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant	5	5	6	4	8	6	15	12	11	9	5	2	1		4	4	7	6	3	3	4	10	8	4	10	13	12	14	12	11	6	10	12	9	1	1	2		6	1
2. Principal													3			1			1	1		1									2					2	2	1	1	
3. Conseiller pédagogique	1	1	2	4		1					1	4	1	1		2		1		1	1		1								1				1				
4. Psychologue										1									8																1			2		
5. Enseignant, principal	1				1	1		5	7	4	1	1	3	2	1	2			?	2	3	3	1	1	1	5	2	8	1	2	1	1		3	3	3	7	1	2	1
6. Enseignant, conseiller pédagogique	4	4	4	1	2	2	1		1		2			1	2		3	3		7	3	1	2	1		1			3	2	5				1					1
7. Enseignant, psychologue										2														1		1						2	2				2		
8. Principal, conseiller pédagogique				1	1					1	1		2	2		1		1		1	1										1				5		1		1
9. Principal, psychologue																								1															
10. Conseiller pédagogique, psychologue																								1											1			1		
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	9	9	8	9		7	2	2	2	1	8	3	3	5	8	10	5	5		6	9	1	2	3	1					6	3				6				
12. Enseignant, principal, psychologue																								4	1		1			1				2			2		1
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue																															1								1
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																			1																2			1		
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue										1														3	1						1	1	1	8	5	9	6		
16. Aucun personnel susmentionné	3	4	2	5	7	6	4	4	2	2	6	8	9	9	5	4	4	5	7	3	3	7	8	5	8	3	3	2	8	9	2	5	7	7	1	1	2	1	6	7
17. Je ne sais pas	2	2	3	1	4	2	3	2	2	3	1	3	2	3	4	1	3	1	2	1	1	2	3	1	3	2	1	1	1	1	1	3	2	2	4	2	3	5	1	10
18. Ne s'applique pas						1					1		4	2	2	1		3	3	1							6						1	1				2	9	2

TABLEAU 16

DISTRIBUTION DES REPONDANTS QUANT A L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITE

COMMISSION SCOLAIRE AMOS

Eléments / Equipe	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elève									Enseignant					
	①	②	03	④	05	06	07	08	09	10	⑪	12	13	14	15	⑯	⑰	18	⑲	20	㉑	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	㊱	37	38	39	㊵
1. Enseignant	1		1			1	4	3	2	3					1			2	1	1	1	1	2		1	4	4	4	4	3		1	4	4					3	
2. Principal																																							
3. Conseiller pédagogique				1								1	1	1	1																								
4. Psychologue																								1											1			1		
5. Enseignant, principal						1		1	1				1		1	1			1			3			2					1	2					3			
6. Enseignant, conseiller pédagogique	2	3	3	1		2				1	1	2					3	1		4	3											1							
7. Enseignant, psychologue																																		1					
8. Principal, conseiller pédagogique																																							1
9. Principal, psychologue																																							
10. Conseiller pédagogique, psychologue																																							
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	2	2	1	1		1		1			3	1					1	2	1			1		1						2	1				2			1
12. Enseignant, principal, psychologue																								1													1		
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue										1														1											1				
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																																							
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue																								1	1										2			1		1
16. Aucun personnel susmentionné					1			1			1	1	?	?	1	?			2			1	?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		2	2	2	1	1
17. Je ne sais pas						1			1																											1			1	1
18. Ne s'applique pas					1	4			1					1	1	1			1	1												1							

DISTRIBUTION DES REPONDANTS AYANT A L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITE

COMMISSION SCOLAIRE JOUTEL-MATAGAMI

Eléments / Equipe	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves							Enseignant					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant							2	2										2	2	2	2					2			2	2	2	2	2						
2. Principal				2							2																								2	2			
3. Conseiller pédagogique										2																													
4. Psychologue																							2											2	2					
5. Enseignant, principal					2																								2										
6. Enseignant, conseiller pédagogique																									2														
7. Enseignant, psychologue																																							
8. Principal, conseiller pédagogique	1	2																													2								
9. Principal, psychologue																																						2	
10. Conseiller pédagogique, psychologue																																							
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique																																							
12. Enseignant, principal, psychologue																																							
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue																																							
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																																							
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue										2							2																							
16. Aucun personnel susmentionné	1											2				2	2																							
17. Je ne sais pas							2															2	2				2												
18. Ne s'applique pas			2										2	2																			2					2	2

TABLEAU 18

DISTRIBUTION DES RÉPONDANTS QUANT À L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITÉ

COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE

Éléments / Équipe	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Élèves								Enseignant					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant			1			2	3	1	1	1	1		3		1			1			2			1	1	3	1		3	2		2	3	3						
2. Principal																																				1				
3. Conseiller pédagogique					1							1				1															2					1				
4. Psychologue																																					1			
5. Enseignant, principal			1					2	1				2	1		2			2		1	4		1		3						1			5	1	1		
6. Enseignant, conseiller pédagogique	4	4	1	1	2	5	3							1				1		2										1	2								
7. Enseignant, psychologue																								1				7							1			1		
8. Principal, conseiller pédagogique													1																										
9. Principal, psychologue																																								
10. Conseiller pédagogique, psychologue															1																								1
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	2	2	1	5					4	4	2	2		4	3	3	3		1	5	4	3	1			3	3		3	3	3	1		1		4		1	1	1
12. Enseignant, principal, psychologue										1																									1					
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue																		1																						
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																																								
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue								3			3	3					3	3					4	4	4							3	3	3	4	1		4		4
16. Aucun personnel susmentionné	1	1		1							1	1	1	1	1	1		1					1		1					1					1	1	1			
17. Je ne sais pas			3		1										1		1		4				1			1												1	
18. Ne s'applique pas					3		1	1	1	1														1					1			1					4	1

TABLEAU 19

DISTRIBUTION DES REPONDANTS QUANT A L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITE

COMMISSION SCOLAIRE ROUYN-NORANDA

Elements / Equipe	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elève							Enseignant					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant			1		1	1	1		3	3					1			1				2		1	2	1	1	1	1			1	1	1	1			1	1
2. Principal													2			2																						
3. Conseiller pédagogique				2										2	2						2													2	2				
4. Psychologue																																							
5. Enseignant, principal																			1						1			2									1			
6. Enseignant, conseiller pédagogique			2	1													2			2						2			2	3		2						
7. Enseignant, psychologue																																							
8. Principal, conseiller pédagogique											1	1	1	1			1																						
9. Principal, psychologue																																						2	
10. Conseiller pédagogique, psychologue																																							
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	1	1				2		1								1		2	2	1	1	1	1							3					1				
12. Enseignant, principal, psychologue																																							
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue																																							
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																																					1		
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue																																							
16. Aucun personnel susmentionné	2	2			2		2	2			2	2											2	2			2						2	2		2		2	
17. Je ne sais pas																																							2
18. Ne s'applique pas																																							

2. Interprétation des résultats:

Tel qu'ils sont présentés, les tableaux nous permettent de dégager le rôle de chacun des agents énumérés dans les choix offerts. Toutefois, dans le cadre de ce rapport, nous nous limiterons à l'analyse de celui de l'enseignant, principal agent concerné par cette recherche. Les milieux intéressés ou tout autre chercheur pourraient effectuer cette analyse car toutes les données nécessaires figurent à l'intérieur des tableaux.

La première constatation que nous pouvons faire, c'est que l'enseignant n'hésite pas à s'impliquer directement dans la recherche des solutions. En effet, lorsqu'on regarde les résultats de l'ensemble des répondants (Tableau 14), les choix les plus fréquemment utilisés sont ceux où figurent l'enseignant. Ce degré d'implication de l'enseignant est très révélateur quant à l'urgence d'intervenir afin d'améliorer la situation.

Dans la suite de l'analyse des tableaux présentés, nous prendrons chacun des blocs d'éléments pour l'ensemble des répondants et par commission scolaire. Ainsi, après avoir déterminé le comportement de l'ensemble, nous établirons le parallèle avec chacune des cinq (5) commissions scolaires concernées. Nous n'analyserons pas chaque difficulté en particulier. Toutefois, nous ferons ressortir, s'il y a lieu, les points saillants.

L'organisation des contenus (no 1 - no 5): Pour réduire les difficultés relatives à cet item, l'ensemble des répondants (tableau 14) en attribue la responsabilité à une équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique. Ce niveau de responsabilité est le choix de 30% des répondants. Leur second choix va à une équipe formée de l'enseignant et du principal (19% des répondants). Deux (2) choix, ayant le même ordre de répondants, suivent dans l'ordre d'énumération. En effet, 14% des répondants voient l'enseignant comme seul responsable des interventions susceptibles de réduire les difficultés. De même, 14% des répondants croient que la responsabilité appartient à "aucun personnel susmentionné".

Lorsque nous abordons le comportement des répondants par commission scolaire, nous remarquons qu'il varie de l'une à l'autre et par rapport à l'ensemble. La commission scolaire Abitibi (Tableau 15) voit 28% de ses répondants favoriser, comme l'ensemble des répondants (Tableau 14), l'équipe formée de l'enseignant , du principal et du conseiller pédagogique. Cependant, 22% de ses répondants attribuent la responsabilité à l'enseignant, ce qui confère à ce choix le second rang et dix-sept (17%) des répondants jugent que la responsabilité appartient à "aucun personnel susmentionné".

La commission scolaire Amos (Tableau 16) voit 36% de ses répondants attribuer la responsabilité à une équipe formée de l'enseignant et du conseiller pédagogique. L'équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique s'inscrit en second lieu avec 24% des répondants.

La commission scolaire Lac Témiscamingue (Tableau 18) voit ses répondants respecter le comportement d'ensemble pour les deux (2) premiers choix favorisés. Le "je ne sais pas" constitue le choix de 11% des répondants alors que 8% attribuent la responsabilité à "aucun personnel susmentionné".

Les commissions scolaires Joutel-Matagami (Tableau 17) et Rouyn-Noranda (Tableau 19) se distinguent de l'ensemble. Les répondants de la commission scolaire Joutel-Matagami ne s'impliquent nullement dans l'attribution de la responsabilité. Ils l'attribuent à une équipe formée du conseiller pédagogique et du principal ou encore au principal seul. A la commission scolaire Rouyn-Noranda, 40% des répondants croient que la responsabilité appartient à "aucun personnel susmentionné".

Si l'on considère la variété des choix exprimés par les répondants, il semble que la responsabilité en matière de programmes ou des contenus ne soit pas clairement identifiée dans les organisations scolaires. Ce point serait donc à définir avant même de songer à intervenir.

L'organisation fonctionnelle de la classe (no 6 - no 10): Les éléments regroupés sous cet item font davantage l'unanimité des répondants que ceux vus précédemment. Tous les répondants, considérés dans leur ensemble (Tableau 14) et par commission scolaire, attribuent la responsabilité à l'enseignant. Seuls les répondants de la commission scolaire Lac Témiscamingue (Tableau 18) partagent également leur choix entre l'enseignant, une équipe formée de l'enseignant et du conseiller pédagogique et une équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique.

L'organisation de l'enseignement (no 11 - no 18): Le niveau de responsabilité des éléments regroupés sous cet item offre un éventail de choix assez grand sans privilégier un personnel ou une équipe de personnels à l'interne. L'ensemble des répondants (Tableau 14) ainsi que ceux des commissions scolaires Abitibi (Tableau 15), Amos (Tableau 16) et Joutel-Matagami (Tableau 17) attribuent la responsabilité à "aucun personnel susmentionné". L'équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique se situe au second rang pour les répondants ci-haut nommés. A la commission scolaire Lac Témiscamingue (Tableau 18), les répondants ont inversé ces choix. Les répondants de la commission scolaire Rouyn-Noranda (Tableau 19), plus que tout autre milieu, sont imprécis quant à l'attribution de la responsabilité. Outre le fait qu'ils la situent en premier lieu en dehors de l'organisation, ils identifient dans une proportion similaire de principal, le conseiller pédagogique et une équipe formée du principal et du conseiller pédagogique comme responsable.

Notons en dernier lieu une particularité du comportement des répondants de la commission scolaire Abitibi (Tableau 15). En effet, 14% des enseignants s'attribuent la responsabilité de l'intervention correctrice. Ce choix est très peu utilisé ailleurs.

L'organisation du temps (no 19 - no 25): Les éléments regroupés sous cet item font peu l'unanimité. Au niveau de l'ensemble (Tableau 14), la responsabilité se voit attribuée en premier lieu à l'enseignant. Par la suite, un nombre aussi grand de répondants l'accorde à une équipe

formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique ou encore l'impute à "aucun personnel susmentionné". Ce dernier choix a un léger avantage sur le choix précédent. Les répondants de la Commission scolaire Lac Témiscamingue (Tableau 18) introduisent à leur second choix un nouvel élément. Il s'agit de l'attribution de la responsabilité à une équipe formée de l'enseignant, du principal, du conseiller pédagogique et du psychologue. Les répondants de cette commission scolaire ont privilégié en premier lieu une équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique.

L'encadrement de l'élève (no 26 - no 34): Sous cet item, nous retrouvons neuf (9) difficultés, soit celui en contenant le plus. Malgré ce nombre, il s'agit de l'ensemble faisant le plus l'unanimité parmi les répondants. Dans l'ensemble (Tableau 14), de même que pour les répondants des commissions scolaires Abitibi (Tableau 15), Amos (Tableau 16) et Joutel-Matagami (Tableau 17), la responsabilité a été fortement attribuée à l'enseignant. Leur second choix arrive loin derrière. Le comportement est passablement différent chez les répondants des Commissions scolaires Lac Témiscamingue (Tableau 18)) et Rouyn-Noranda (Tableau 19). Chez les premiers, la responsabilité est partagée également entre d'une part, l'enseignant, et d'autre part, une équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique. Chez les seconds, la responsabilité est d'abord attribuée à une équipe formée de l'enseignant et du conseiller pédagogique. L'enseignant identifié comme seul responsable prend le second rang.

L'encadrement de l'enseignant (no 35 - no 40):
L'attribution de la responsabilité n'est pas particulièrement évidente pour les éléments regroupés sous cet item. Les trois (3) choix n'impliquant aucun personnel précis soit "aucun personnel susmentionné, je ne sais pas et ne s'applique pas" sont privilégiés par 36% des répondants (Tableau 14). Le choix où sont impliqués simultanément l'enseignant, le principal, le conseiller pédagogique et le psychologue recueille un fort lot de répondants et lorsque joint aux trois (3) choix soulignés précédemment, on obtient pour ces quatre (4) choix 51% des répondants.

Dans ce chapitre, nous tentions de cerner le rôle de l'enseignant dans une perspective d'interventions. Suite à l'analyse globale des difficultés par bloc d'éléments, il apparaît que seul l'encadrement des élèves se voit un niveau de responsabilité clairement identifié. Au chapitre précédent, nous avions identifié les éléments sous cet item comme ceux jugés les plus difficiles par l'ensemble des répondants. L'organisation du temps et l'encadrement de l'enseignant, qui se situaient au second rang quant au degré de difficulté, s'avèrent les éléments dont l'attribution de la responsabilité n'est pas évidente. L'organisation des contenus, l'organisation de la classe et l'organisation de l'enseignement voient les répondants se différencier par commission scolaire. Compte tenu de la distribution des répondants par rapport aux types d'éléments regroupés, nous pouvons certes introduire l'importance de la définition des responsabilités dans l'organisation. En effet, outre l'encadrement de l'élève dont hiérarchiquement l'enseignant est responsable, la responsabilité se voit davantage attribuée à une équipe ou à personne en particulier.

Ainsi, avec réserve pour l'item "encadrement des élèves", l'enseignant semble manifester son intérêt à participer aux solutions des autres difficultés sans en assurer la responsabilité. Cet intérêt est peut-être suscité par le fait que l'enseignant craint le parachutage de solutions toutes faites.

CHAPITRE 6

NATURE DES INTERVENTIONS

Le but de ce chapitre est de fournir des informations susceptibles de permettre aux milieux concernés de dégager des solutions dont la nature respecte le besoin de soutien ou de perfectionnement des enseignants concernés. Pour atteindre ce but, nous tenterons de répondre à la troisième question de recherche ayant trait à la nature des interventions susceptibles de réduire les difficultés retenues.

1. Présentation des résultats:

La présentation des résultats se fait à l'aide de tableaux à double entrée. La colonne gauche énonce les dix (10) choix offerts aux répondants et les colonnes suivantes correspondent aux quarante (40) difficultés retenues. Le tableau 20 fait état de la distribution de l'ensemble des répondants. Les tableaux 21 à 25 inclusivement présentent la distribution des répondants par ordre alphabétique des commissions scolaires.

TABLEAU 20

DISTRIBUTION DE L'ENSEMBLE DES REPONDANTS
QUANT A LA NATURE DES INTERVENTIONS
ABITIBI-TEMISCAMINGUE

Eléments / Nature	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves								Enseignants					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail	5	4	4	3	1	11	11	4	7	3	2	3	4	1	4	6	1	2	8	4	5	5	3	3	2	11	16	20	6	9	8	2	3	4		2	1			1
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps	4	4	6	3		2	5		14	5	8				8	6	5	3	2	5	5	6	3	4		9	8	6	7	7	5	9	9	12			4	2	7	
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience	2	2	7	3		8	5	9	3	8	5	1	2		2	1	1	4	1	3	1	7	3	1	4	4	4	4	5	2	4	6	8	8	3				1	
4. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: addition d'un personnel	7	6	4	4	15	15	8	19	5	10		1		1	9	3	5	4	3			1	3	11	8	10	3	1	12	15	8	10	8	3	5		1	5	3	1
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements	5	7	1	6		1	4	8	4	5	9	16	16	16	4	9	2	7	12	7	10	7	11		3	1	2	1	1		3	1	2	3	1	17	16	6	3	6
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné	10	12	8	12	7	5	2	1	3	4	6	5	2	4	3	3	13	7	1	8	7	1	2	14	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	11	6	4	8	4	4
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner	1	1	2	2	5		1	1	1						1	1	2	2			1			1		1			2	1		1	1		2					
8. Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres concernés) et par l'acquisition de connaissances	3	3	7	5	7			1	1	2	6	4		4	4	5	8	5	4	6	7			4	1				1	2	5			14	2		6		2
9. Il n'y a rien à faire	1	1			2	1	3	1	1	1	3	5	4	6				2	2	4	1	5	2	1	5			1			1	4	2	3	1	2	3	3	13	5
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire	4	2	3	4	4	3	3	4	3	4	3	7	13	10	5	8	5	5	8	4	5	10	15	3	16	3	6	5	4	4	5	6	7	7	3	12	13	12	11	23

TABLEAU 21

DISTRIBUTION DES REPONDANTS
QUANT A LA NATURE DES INTERVENTIONS
COMMISSION SCOLAIRE ABITIBI

Eléments / Nature	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves								Enseignants					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail	3	2	1	1	1	6	6	2	4	1	1	1			3	1		1	3	2	2	2	2		1	5	9	13	2	6	7	1	1	2		2	1			1
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps			1			2			7	4	8				7	5	4	1	2		1			2		6	3	3	4	2	1	2	5	5			2	1	6	
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience	2		4	2			4	2	2	4	2		1		2		1	2	1	2	1	3	2	1	3	3	4	2	5	2	3	5	2	2	2				1	
4. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: addition d'un personnel	5	4	4	4	9	10	6	9	4	3		1		1	4	3	2	1	3			1	2	4	4	5		1	7	8	3	4	4	2	2		1	3		1
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements	1	5	1	4			2	5	2	4	4	11	12	12	2	4	2	6	9	5	5	7	6		1	1	1			1	1	2	3		11	9	6	3	3
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné	8	9	6	7	4	3	2	1	3	3	4	3	2	3	2	2	8	6	1	3	4	1	1	12	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	7	2	2	5	3	2
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner			1	2	4											1	2				1								1	1					2					
8. Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres concernés) et par l'acquisition de connaissances	2	2	4	2	5			1		2	4	4		2	2	4	3	2	2	6	6			2					1	1	3				7			3		1
9. Il n'y a rien à faire	1	1			1	1	3	1	1	1		2	3	2				2	1	3	1	3	2	1	3					1	4	2	2	1	1	2	1	7	2
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire	3	2	3	3	1	3	2	4	2	3	2	3	7	5	3	4	3	4	3	4	4	8	10	3	11	2	5	3	2	3	4	5	7	7	4	6	8	6	5	15

TABLEAU 22

DISTRIBUTION DES REPONDANTS
QUANT A LA NATURE DES INTERVENTIONS
COMMISSION SCOLAIRE AMOS

Eléments / Nature	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves									Enseignants					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail			1	1		2	2	1	2		1	1	1			2			1	1	1	1	1	2		2	3	4	1	1	1		1	1						
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps	1	1	1															1				1		1		2	2		1	2	1	3	2	2						
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience		1				1				3												1																		
4. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: addition d'un personnel					1	2		1		1					1										1						1	1	1	1			2			
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements							2	2	2	1	1	1	1	1	1	2			1	1	1		2		1			1			1				1	1	3			
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné	1	2		2							2	2		1	1		3	1		3	3		1		1			1		1					1	1		1	1
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner	1		1		1		1	1	1						1		1							1		1			1			1	1						
8. Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres concernés) et par l'acquisition de connaissances	1	1	2	2													1							1						1				2			1		1
9. Il n'y a rien à faire					1									1	1				1			2			1								1					2		
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire	1				2						1	1	2	2	1	1	1	2	2				1		1				1	1	1				1	2	1	2	2	3

TABLEAU 23

DISTRIBUTION DES REPONDANTS
QUANT A LA NATURE DES INTERVENTIONS POSSIBLES
COMMISSION SCOLAIRE JOUTEL/MATAGAMI

Eléments / Nature	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves								Enseignants					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail		1	2	1		2	1	1	1	1					1				2	1	2	2				2	2	2										
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps							1		1	1						1				1									2	2	2	2						
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience								1			1							2															2	2				
4. Ni habiletés spéciales ni connaissance particulières: addition d'un personnel					2																																	
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements	2	1		1							1	2	1		1	1																						
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné																	2							2														
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner																																						
8. Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres concernés) et par l'acquisition de connaissance																																			2	1				
9. Il n'y a rien à faire																																						1	2
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire												1	1	2									2		2											1	2	2	1	

TABLEAU 24

DISTRIBUTION DES RÉPONDANTS
QUANT À LA NATURE DES INTERVENTIONS
COMMISSION SCOLAIRE LAC TÉMISCAMINGUE

Éléments / Nature	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Élèves								Enseignants					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail	1	1				1	2													1						2	1		2	1		1	1	1						
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps	3	1	4	3			3		3								1	1			4	4	5	3	1			1	1		1	1	2	2	5			2	1	1	
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience			2	1		2	1		1	1	1	1	1												1	1		2					1	1						
4. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: addition d'un personnel					3	3		6	1	4					4		3	3					1	5	3	3	3		3	5	3	3	3		2				3	
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements	2	1		1		1		1			3	2	2	3	2	2		1	2	1	2		1		1		1		1		1				2	1			3
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné	1	1		1						1						1																			4	3	1	3		1
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner		1																1																					
8. Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseiller pédagogiques ou autres concernés) et par l'acquisition de connaissances			1	1	2				1							1	2	1						1	1					2				1	1		2		
9. Il n'y a rien à faire											3	3		3						1					1			1								1	1	1	
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire					2		1		1	1		1	3	1	1	3	1		4	1	1	2	2			1	1	3	1			1				1	2		2	3

TABLEAU 25

DISTRIBUTION DES REPONDANTS
QUANT A LA NATURE DES INTERVENTIONS
COMMISSION SCOLAIRE ROUYN-NORANDA

Eléments / Nature	Contenus					Classe					Enseignement								Temps						Elèves								Enseignants					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail	1									1		1	3	1		2	1	1	1				1	1			1	1	1	1					1				
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps							1		3						1											1	2	2											
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience			1	1	1	1					1					1				1		3	1							1	1	3	3					
4. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: addition d'un personnel	2	2					2	3		2														2		2			2	2	2	2						
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements																					2		2												3	3			
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné				2	2	3	2													2																		
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner																																						
8. Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres concernés) et par l'acquisition de connaissances											2			2	2		2	2	2		1														2				
9. Il n'y a rien à faire																																					1	2	1
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire					1							2													2												2	1	2

2. Interprétation des résultats:

Comme au chapitre précédent, nous analyserons les résultats par bloc d'éléments pour l'ensemble des répondants (Tableau 20) et par commission scolaire (Tableaux 21 à 25). Les répondants ont utilisé tous les choix qui leur étaient offerts. Nous allons voir dans quelle mesure cela a été fait.

L'organisation des contenus (no 1 - no 5): Pour l'ensemble des éléments regroupés sous cet item, nous retrouvons des répondants à tous les choix. Selon 24% de l'ensemble des répondants (Tableau 20), les interventions susceptibles de réduire les difficultés exigent des habiletés spéciales et des connaissances particulières qui peuvent être acquises en travaillant dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou de tout autre personnel concerné. C'est également l'avis des répondants des commissions scolaires Abitibi (Tableau 21) et Rouyn-Noranda (Tableau 25). Cette position est surprenante quant aux répondants de la commission scolaire Rouyn-Noranda puisqu'ils avaient attribué la responsabilité à "aucun personnel susmentionné". Il se pourrait alors que l'élément "autre personnel concerné" ait retenu leur attention mais le questionnaire ne permet pas de connaître cette information. Les répondants des commissions scolaires Joutel-Matagami (Tableau 23) et Lac Témiscamingue (Tableau 24) jugent qu'aucune habileté spéciale n'est requise, ni aucune connaissance particulière; cet ensemble de difficultés peut être inhibé par une modification au niveau de l'horaire et des règlements. L'addition d'un personnel comme seul moyen d'intervention est privilégiée par 17% de l'ensemble des répondants (Tableau 20).

Les répondants des commissions scolaires Abitibi (Tableau 21), Amos (Tableau 22) et Rouyn-Noranda (Tableau 25) favorisent plus particulièrement ce choix. Il se situe au second rang pour chacune d'elles.

L'organisation fonctionnelle de la classe (no 5 - no 10): Les difficultés, sous cet item, n'exigent aucune habilité spéciale ni aucune connaissance particulière pour les solutionner selon le choix unanime des répondants. Les choix privilégiés sont ceux dont l'intervention ne relève pas de l'enseignant. Pour l'ensemble des répondants (Tableau 20) et pour ceux des commissions scolaires Abitibi (Tableau 21), Lac Témiscamingue (Tableau 24) et Rouyn-Noranda (Tableau 25), l'addition d'un personnel s'avère l'intervention privilégiée. Les répondants de la commission scolaire Amos (Tableau 22) souhaitent une intervention au niveau de l'horaire ou des politiques et des règlements et à la commission scolaire Joutel-Matagami (Tableau 23), au niveau de l'horaire seulement.

L'organisation de l'enseignement (no 11 - no 18): Les éléments regroupés sous cet item demeurent difficilement identifiables par les répondants. Au chapitre précédent, la responsabilité avait été attribuée à "aucun personnel susmentionné". La nature de l'intervention est de l'ordre de la modification des politiques et des règlements pour 24% de l'ensemble des répondants (Tableau 20) dont ceux des commissions scolaires Abitibi (Tableau 21), Joutel-Matagami (Tableau 23) et Lac Témiscamingue (Tableau 24). Vingt-trois pour cent (23%) de l'ensemble des répondants jugent qu'il y a rien à faire ou ne sachent pas ce qui pourrait se faire.

Les répondants de la commission scolaire Amos (Tableau 22) voudraient qu'il se passe quelque chose mais ne savent trop comment. Cependant, cette majorité est très faible par rapport à une intervention où l'habileté spéciale et les connaissances particulières pourraient s'acquérir en travaillant avec une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou d'autre personnel concerné.

L'organisation du temps (no 19 - no 25): Tout comme au chapitre précédent, les éléments regroupés sous cet item font peu l'unanimité. L'ensemble des répondants (Tableau 20) souhaite qu'il se passe quelque chose sans savoir comment. Cependant, on constate qu'à l'analyse, ce comportement de l'ensemble est numériquement influencé par celui des répondants de la commission scolaire Abitibi (Tableau 21). Il en va de même du second rang quant à la nature de l'intervention souhaitée à savoir une modification des politiques et des règlements actuels. Les répondants de chacune des autres commissions scolaires ont identifié un choix différent. Ainsi, à la commission scolaire Amos (Tableau 22), les répondants voient la nécessité d'acquérir une habileté spéciale et des connaissances particulières pour contribuer à la solution en travaillant avec une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou d'autre personnel concerné. Un nombre similaire de répondants de cette commission scolaire voit l'intervention strictement au niveau de l'organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail. Ce dernier choix est celui privilégié par les répondants de la commission scolaire Joutel-Matagami (Tableau 23). Pour leur part, les répondants de la commission scolaire Lac Témiscamingue (Tableau 24) limitent

l'intervention à une question de temps alors que ceux de la commission scolaire Rouyn-Noranda (Tableau 25) croient que l'expérience est le facteur susceptible de réduire les difficultés de cet item.

L'encadrement de l'élève (no 26 - no 34): Dans l'attribution de la responsabilité, les répondants ont fait l'unanimité. Quant à la nature de l'intervention, les répondants considérés dans leur ensemble (Tableau 20) et par commission scolaire sont unanimes sur une partie de l'intervention souhaitée à savoir qu'aucune habileté spéciale, ni aucune connaissance particulière ne sont requises. Pour l'ensemble des répondants (Tableau 20) et pour ceux de la commission scolaire Abitibi (Tableau 21), c'est strictement une question d'organisation de classe, d'horaire ou de travail. Ce choix arrive second aux commissions scolaires Amos (Tableau 22) et Joutel-Matagami (Tableau 23); la majorité de leurs répondants identifie le temps comme objet d'intervention. Les répondants des commissions scolaires Lac Témiscamingue (Tableau 24) et Rouyn-Noranda (Tableau 25) considèrent que les difficultés peuvent être résolues par l'addition d'un personnel.

L'encadrement de l'enseignant (no 35 - no 40): Au chapitre précédent, la responsabilité n'avait pas été particulièrement attribuée aux personnels mentionnés. De même, on ne se prononce pas sur la nature de l'intervention. En effet, 40% de l'ensemble des répondants (Tableau 20) considèrent qu'il n'y a rien à faire ou qu'il doit se passer quelque chose sans savoir comment. Seuls les répondants des commissions scolaires Lac Témiscamingue (Tableau 24)

et Rouyn-Noranda (Tableau 25) ont enregistré un plus grand nombre de répondants dans une autre option. Pour les premiers, travailler dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou d'autre personnel permettrait d'acquérir l'habileté spéciale et les connaissances particulières nécessaires pour réduire ces difficultés. Pour les seconds, ces difficultés se verront réduites lorsque l'expérience aura fait son oeuvre. La modification des politiques et des règlements est une intervention que les répondants de la commission scolaire Rouyn-Noranda jugent importante car ils en ont fait leur second choix.

Dans l'ensemble des données qui nous sont présentées, il est particulièrement intéressant de noter l'allure du vote. En effet, les répondants favorisent d'emblée des interventions en provenance de l'extérieur. A l'exception de l'organisation des contenus, la majorité des répondants favorise des choix où la nature de l'intervention est de l'ordre de l'horaire, du temps, de l'expérience, de l'addition d'un personnel, des politiques et des règlements ou encore du rien à faire et du ne pas savoir comment faire.

Certains éléments se détachent du bloc d'item où ils sont inclus. Ainsi, l'élément 05 de l'organisation des contenus trouve une solution dans l'addition d'un personnel contrairement à la tendance majoritaire de l'ensemble. Les difficultés reliées à l'organisation fonctionnelle de la classe se voient réduites par l'addition d'un personnel à l'exception de l'élément 09 ayant trait à l'organisation de l'horaire au premier cycle et au manque d'autonomie des petits. Seul le temps solutionne cette difficulté. Lorsqu'on y joint l'élément 15 relatif au manque de matériel

didactique pour ce cycle, on constate également que le temps et l'addition d'un personnel sont les interventions privilégiées. Quelques autres éléments peuvent être cités tels les éléments 24, 27, 28 et 34 pour lesquels le temps, l'horaire et l'addition d'un personnel sont des interventions privilégiées.

Ce chapitre voulait apporter une réponse à la troisième question de recherche à savoir:

Quelle est la nature des interventions souhaitées par l'enseignant afin de réduire les difficultés inventoriées?

Pour tenter d'y répondre, nous avons analysé les résultats de l'ensemble des répondants ainsi que les résultats des répondants en fonction de leur commission scolaire. Cette constance d'exclure des interventions possibles toute forme d'habiletés et de connaissances lorsque les difficultés y réfèrent directement par leur contenu ne peut que nous laisser perplexes. Cette constatation ne vise pas à blâmer les répondants mais plutôt à nous interroger sur le soutien fourni par le perfectionnement depuis qu'il s'en fait.

CHAPITRE 7

RESPONSABILITE ET NATURE DES INTERVENTIONS SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Le but de ce chapitre est de dégager si le niveau d'enseignement est un facteur prépondérant quant à la responsabilité et quant à la nature des interventions dans la perspective de l'élaboration de solutions. Il rejoint la quatrième question de recherche: le niveau d'enseignement est-il un facteur prépondérant quant à l'attribution de la responsabilité et quant à la nature des interventions?

1. Présentation des résultats:

Pour les fins de ce chapitre, les répondants seront regroupés en fonction du niveau d'enseignement de la façon suivante:

1er cycle (1-2; 2-3; 1-2-3) : 16 répondants
2e cycle (4-5; 5-6; 6-7; 4-5-6): 13 répondants

Les treize (13) répondants ne figurant pas dans cette répartition dispensent leur enseignement à des classes formées des clientèles des deux (2) cycles (1-4; 2-4 et 3-4) ou voient des clientèles des deux (2) cycles. Tout comme au chapitre précédent, la présentation des résultats se fait à l'aide de tableaux à double entrée.

Le tableau 26 présente les choix des enseignants oeuvrant au premier cycle quant à l'attribution de la responsabilité. Le tableau 27 présente ceux des enseignants oeuvrant au second cycle. Les tableaux 28 et 29 respectent ce mode de répartition des répondants quant à la nature des interventions possibles.

TABLEAU 24

DISTRIBUTION DE L'ENSEMBLE DES REPONDANTS DEVANT AU PREMIER CYCLE
QUANT A L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITE
ABITIBI-TEMISCAMINGUE

Elements / Niveaux	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Eleves								Enseignant					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant	1	1	3	1	4	2	7	6	5	7	1				1		1	2	2	2	3	4	1	4	5	7	7	6	8	7	2	7	8	7	1				3	1
2. Principal				1							1		2			2														1						1	3		1	
3. Conseiller pédagogique				2	1	1				1	1	3	1	2	1	2		1			1		1							2				1	2				
4. Psychologue										1														1											2			3		
5. Enseignant, principal					2			3	4	1	1					1			4			3			1	2	1						1	1		1	5	1	1	
6. Enseignant, conseiller pédagogique	3	2	4	3	1	3	1		1		1	1		1			2	1	1	6	1		1		1	1			2	3	2	1							
7. Enseignant, psychologue																										1						1	1	1					
8. Principal, conseiller pédagogique	1	1		1	1					1	2	1	3	2		1	1	1		1	1									1					3				
9. Principal, psychologue																								1													2		
10. Conseiller pédagogique, psychologue															1									1										1			1		1
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	6	7	5	3		4	1	2			3	1	2	2	3	4	2	4	1	4	6	1	1	1	1						5	2				3				
12. Enseignant, principal, psychologue																																			1					1
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue																		1																						
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																			1																1			1		
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue									1								1							2	1										4	1		4		1
16. Aucun personnel susmentionné	4	4	2	4	5	2	4	4	2	2	5	7	5	5	7	5	4	3	4	2	3	5	7	4	6	2	3	1	4	5	2	3	5	5	2	3	5	1	3	4
17. Je ne sais pas	1	1	1	1	2	3	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	4	1	3	1	1	3	5	1	1	3	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	7
18. Ne s'applique pas				1				1	1	1	1		2	2	2	1		1	2					1			3		1			1		1		1	1	1	7	1

TABLEAU 27

DISTRIBUTION DE L'ENSEMBLE DES REPONDANTS OEUVRANT AU DEUXIEME CYCLE
QUANT A L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITE
ABITIBI-TEMISCAMINGUE

Elements / Niveaux	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves								Enseignant					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant	1	1	2		2	4	10	7	5	4	1	1			2	1	1	4	2	2	4	5	5		3	7	5	4	6	6	1	4	7	5			1		3	
2. Principal				1							1		1			1			1																	2	2	1		
3. Conseiller pédagogique	1	1	1	4						1		3		1	1	1				1	2										1				2	1				
4. Psychologue																								1											2			1		
5. Enseignant, principal	1				1			2	3	1			4	2	1	1			2	1	1	2			3	2	1	7		1	1	1		1	1	1	4		1	
6. Enseignant, conseiller pédagogique	3	4	4		3	2				1	2	1		1	2		5	3	1	7	4	1	1	1	1	2			3	2	4	1			1				1
7. Enseignant, psychologue										2														2								1	1					1		
8. Principal, conseiller pédagogique		1											1	1																1	1			2				2
9. Principal, psychologue																																					2		
10. Conseiller pédagogique, psychologue																																							
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	4	4	4	6		6	1	2	2		7	3		2	4	6	4	4	2	2	2	1	2	1							4					4		1	1	1
12. Enseignant, principal, psychologue										1														4	1		1								1			1		
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue										1																					1								
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																																			1			1		
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue										1							1														1	1	1	5			2		1
16. Aucun personnel susmentionné	2	1		2	3		2	2	1		2	3	5	4	1	3		2	3			3	4	4	4	2	3	2	4	4	1	3	4	4		2	5	1	4	1
17. Je ne sais pas	1	1	1		1	1			1				1	1	1							1	1		1		1									1		1		5
18. Ne s'applique pas			1		3				1	1		2	1	1	1		2		2								2				1		1		1	1	1	4	2

TABLEAU 20

DISTRIBUTION DE L'ENSEMBLE DES REPONDANTS OEUVRANT AU PREMIER CYCLE
SELON LA NATURE DES INTERVENTIONS POSSIBLES
ABITIBI-TEMISCAMINGUE

Eléments / Niveaux	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Elèves									Enseignant					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail	2	2	1	1	1	4	4		4	2	1	2	2	1	1	1	1	1	3	2	2	2	1	1	2	3	6	7	3	5	3	1		1		1				1
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps	0		1			2	1		5	3	3				5	2	3	1	1	1		1	1	2		5	4	4	2	1	2	2	3	3			1	1	4	
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience	1	1	3	1		1	1	2	2	2	4	1	1		1	1		2		2	1	2	1		1	1	2	1	3	1	1	3	5	5	2					
4. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: addition d'un personnel	1	7	1	1	4	4	4	7	2	4					7	2	1	1						5	2	4			3	5	3	3	3	1	2					
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements	2	2		3		1	1	3		1	4	9	9	10	4	5	2	4	7	3	5	3	4		1		1				1			1		9	7	4	1	1
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné	4	3	3	5	3	1					1	1					4	2		1	1			7					1	1	1		1			3			1		
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner	0	1		1	3											1		1											1	1									
8. Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres concernés) et par l'acquisition de connaissances	1	2	4	1	3			1			2			1	1	1	2	2	2	2	3									2				7	1		3		1
9. Il n'y a rien à faire	1	1				1	2						1						1	2	1	2			2			1			1	2	1	1			1	2	6	2
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire	2	2	3	3	2	2	3	3	3	4	1	3	3	4	2	2	3	2	2	3	3	6	9	1	8	3	3	2	3	2	3	4	4	4	2	5	7	5	5	11

TABLEAU 29

DISTRIBUTION DE L'ENSEMBLE DES REPONDANTS RELEVANT AU DEUXIEME CYCLE
QUANT A LA NATURE DES INTERVENTIONS POSSIBLES
ABITIBI-TEMISCAMINGUE

Elements / Nature	Contenus					Classe					Enseignement								Temps							Eleves								Enseignant					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail	2		3	2		3	3	3	2	1			2		2	3			3	1	2	3	2	1		5	7	8	2	4	4		2	2					
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps			1				1		5	2	4				3	4	2	1		1	1	2		2		3	2	1	2	4	2	5	4	4			1	1	3	
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience	1	1	1			1	2		1	2								1		1		2			1	1	1	1	1		1	2	2	2				1	
4. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: addition d'un personnel	2	2	2	2	4	6	4	6	2	3		1		1	2	1			3				1	2	1	3			4	4	2	2			3			4		1
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements	2	2		1			1	2	1	1	4	6	6	5	2	3		3	4	1	2	4	4		1		1	1			1				1	5	6	2	1	1
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné	5	8	4	5	3	3	1	1	1	2	3	2	1	1	1	1	7	4	1	4	3	1	1	7	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	4	2	2	2	2	3
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner					1																														1					
8. Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres concernés) et par l'acquisition de connaissances			2	2	4					1	2	2		2	3	1	4	2	1	4	4								1		1				4	1				1
9. Il n'y a rien à faire					1		1		1	1		1	1	1				1	1	1		1	1		2								1				1		2	1
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire	1				1			1				1	3	3				1			1		4	1	6		1	1					2	3	3	5	3	4	4	6

2. Interprétation des résultats:

Dans l'analyse des données de ce chapitre, nous procéderons à la mise en parallèle des résultats enregistrés par l'ensemble des répondants (chapitres 5 et 6) et des résultats consignés par cycle quant à la responsabilité (Tableaux 26 et 27) et quant à la nature des interventions (Tableaux 28-29). Ce parallèle se fera à partir des thèmes qui regroupent les difficultés tout comme aux chapitres précédents.

L'organisation des contenus (no 1 - no 5): Pour les difficultés regroupées sous cet item, l'ensemble des répondants a attribué la responsabilité à une équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique (chapitre 5, tableau 14). Les répondants du premier cycle (Tableau 26) accordent de justesse la responsabilité à cette équipe. Les répondants du deuxième cycle (Tableau 27) favorisent ce choix mais l'écart avec leur second choix est plus grand que celui du premier cycle. Pour ce second choix, les répondants oeuvrant au deuxième cycle votent comme l'ensemble et favorisent une équipe formée de l'enseignant et du principal. Les répondants qui oeuvrent au premier cycle inversent le choix de l'ensemble et attribuent la responsabilité à "aucun personnel susmentionné". Ce choix est pratiquement ignoré chez les répondants oeuvrant au deuxième cycle.

En ce qui a trait à la nature de l'intervention, les répondants oeuvrant au deuxième cycle (Tableau 29) se prononcent comme l'ensemble des répondants (Tableau 20). Ils

favorisent une intervention où l'habileté et les connaissances pourraient s'acquérir en travaillant avec une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou de tout autre personnel concerné. Leur second choix, tout comme pour l'ensemble, suggère une intervention au niveau de l'organisation de l'horaire ou du travail. Les répondants oeuvrant au premier cycle (Tableau 28) favorisent d'abord la même intervention que l'ensemble mais leur avis est plus partagé par la suite. En effet, on retrouve avec un nombre similaire de répondants, trois (3) avis dont, premièrement, "il faut qu'il se passe quelque chose mais sans savoir comment" et "celui relatif à une modification au niveau de l'organisation de l'horaire". Les répondants oeuvrant au premier cycle introduisent un troisième élément à savoir que les difficultés seraient réduites par une intervention pour laquelle le travail en équipe et l'acquisition de connaissances permettraient d'acquérir l'habileté nécessaire.

Les répondants oeuvrant au premier cycle (Tableaux 26 et 28) présentent un jugement moins catégorique ou moins unanime que leurs confrères du second cycle (Tableau 27 et 29). Toutefois, le choix privilégié en premier lieu est le même pour l'ensemble et par cycle.

L'organisation fonctionnelle de la classe (no 6 - no 10): Les éléments de cet item font l'unanimité chez l'ensemble des enseignants (Tableau 14), ces derniers s'attribuant la responsabilité. Chez les répondants considérés par cycle, ce choix fait également l'unanimité. Les répondants oeuvrant au deuxième cycle (Tableau 27) l'attribuent par la suite à une équipe formée de l'enseignant, du

principal et du conseiller pédagogique. Pour leur part, les répondants oeuvrant au premier cycle (Tableau 26) ignorent ce choix. On retrouve un grand nombre de répondants ne sachant pas à qui attribuer la responsabilité ou l'attribuant à "aucun personnel susmentionné".

Tout comme l'ensemble des répondants (Tableau 20), les répondants considérés par cycle sont unanimes au sujet des interventions exigeant aucune habilité spéciale ni aucune connaissance particulière pour réduire les difficultés relatives à l'organisation fonctionnelle de la classe. Pour la majorité des répondants de chacun des cycles comme pour l'ensemble, l'addition d'un personnel est l'intervention privilégiée. Il y a plus de répondants oeuvrant au premier cycle (Tableau 28) qui sont incertains de la nature de l'intervention qu'il y en a au deuxième cycle (Tableau 29).

Le comportement des répondants considérés par cycle est le même que celui de l'ensemble.

L'organisation de l'enseignement (no 11 - no 18):
Pour les difficultés regroupées sous cet item, l'ensemble des répondants (Tableau 14) a attribué la responsabilité des interventions à "aucun personnel susmentionné". L'ensemble des répondants privilégiait en second lieu une équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique. Les répondants oeuvrant au premier cycle (Tableau 26) se sont prononcés comme l'ensemble. Les répondants oeuvrant au deuxième cycle (Tableau 27) ont inversé le choix de l'ensemble et introduisent en troisième lieu une équipe formée de l'enseignant et du conseiller pédagogique.

Pour l'ensemble des répondants (Tableau 20), la nature des interventions est de l'ordre de la modification des politiques et des règlements. Une bonne partie juge qu'il n'y a rien à faire ou qu'elle ne sait pas comment faire pour réduire les difficultés. Les répondants oeuvrant au premier cycle (Tableau 28) reflètent par leurs choix le comportement de l'ensemble. Les répondants oeuvrant au deuxième cycle (Tableau 29) favorisent également une intervention de l'ordre des politiques et des règlements mais dans une proportion moins forte que celle de l'ensemble des répondants ou de leurs confrères oeuvrant au premier cycle. Cette distribution plus égale de répondants fait que deux (2)avis différents du premier sont introduits. L'un concerne une intervention dont les habiletés et les connaissances particulières peuvent être acquises en travaillant dans une équipe formée d'enseignants, du principal ou de tout autre personnel concerné; l'autre suggère une intervention où les habiletés pourraient s'acquérir par le travail d'équipe et l'acquisition de connaissances.

Ainsi, pour les difficultés regroupées sous l'organisation de l'enseignement, les répondants oeuvrant au second cycle présentent un jugement plus nuancé que leurs confrères pris dans leur ensemble ou que leurs confrères oeuvrant au premier cycle. Toutefois, le choix privilégié en premier lieu est identique pour l'ensemble et par cycle. Les répondants oeuvrant au deuxième cycle y accordent un appui moins majoritaire.

L'organisation du temps (no 19 - 25): La responsabilité a été attribuée par l'ensemble des répondants (Tableau 14)

à l'enseignant. Pour les répondants oeuvrant au deuxième cycle (Tableau 27), ce choix est aussi le leur. Tout comme l'ensemble, ils attribuent en second lieu, la responsabilité à "aucun personnel susmentionné". Contrairement à l'ensemble, ils réduisent l'équipe responsable à l'enseignant et au conseiller pédagogique omettant ainsi le principal dans leur troisième choix. Les répondants oeuvrant au premier cycle (Tableau 26) attribuent la responsabilité à "aucun personnel susmentionné". En second lieu, ils optent pour l'enseignant comme responsable des interventions. Leur troisième choix est partagé également entre une équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique et le "je ne sais pas".

Quant à la détermination de la nature des interventions, nous avons souligné l'influence du nombre de répondants de la commission scolaire Abitibi. En effet, chaque commission scolaire avait privilégié en premier lieu un choix différent. Lorsqu'on envisage le comportement par cycle, nous constatons que les répondants oeuvrant au premier cycle (Tableau 26), tout comme l'ensemble, désirent qu'il se passe quelque chose ne sachant pas comment. Pour leur part, les répondants oeuvrant au second cycle (Tableau 29) considèrent que le travail d'une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou de tout autre personnel concerné permettrait d'acquérir les habiletés et les connaissances nécessaires pour réduire les difficultés. Cet avis est peu retenu par leurs confrères. Une intervention de nature à modifier les politiques et les règlements s'avère le second choix de tous. Une intervention au niveau de l'horaire arrive en troisième lieu.

Les répondants oeuvrant au second cycle portent un jugement plus catégorique que leurs confrères oeuvrant au premier cycle. Cette distinction au sujet de l'intervention à privilégier en premier lieu est significative.

L'encadrement des élèves (no 26 - no 34): Les éléments regroupés sous cet item ont fait l'unanimité quant à l'attribution de la responsabilité. L'ensemble des répondants (Tableau 14) s'attribue la responsabilité. Le comportement des répondants par cycle est identique.

L'ensemble des répondants (Tableau 20) s'est montré unanime sur une partie de la nature des interventions à savoir qu'aucune habileté spéciale, ni aucune connaissance particulière ne sont requises. Les répondants considérés par cycle reflètent le comportement d'ensemble. Les répondants oeuvrant au premier cycle (Tableau 20) se distinguent quelque peu du comportement d'ensemble en s'inscrivant au dernier choix offert en nombre imposant soit un de moins que leur plus haut total. Ce dernier choix évoque la nécessité qu'il se passe quelque chose sans toutefois savoir comment ça pourrait se faire. Pour l'ensemble et pour les répondants du deuxième cycle (Tableau 20), cet avis est relativement peu utilisé.

Ainsi, les répondants considérés par cycle se prononcent comme l'ensemble, même si ceux oeuvrant au premier cycle semblent le faire d'une façon moins assurée.

L'encadrement de l'enseignant (no 35 - no 40): L'ensemble des répondants (Tableau 14) attribua la responsabilité à "aucun personnel susmentionné". Les répondants qui oeuvrent au premier cycle (Tableau 26) suivent exactement le comportement de l'ensemble. Pour leur part, les répondants oeuvrant au deuxième cycle (Tableau 27) impliquent davantage l'enseignant, le principal et le conseiller pédagogique. Le nombre de répondants indécis, c'est-à-dire qui ont opté pour les choix "je ne sais pas ou ne s'applique pas", est moins élevé chez les répondants du deuxième cycle que chez ceux du premier cycle.

L'ensemble des répondants (Tableau 20) ne se montrait guère plus précis quant à l'identification de la nature des interventions possibles. En effet, 40% des répondants jugent qu'il n'y a rien à faire ou ne sait pas comment faire. Cette attitude se retrouve chez les répondants oeuvrant au premier cycle (Tableau 28). Elle est toutefois moins accentuée chez les répondants du deuxième cycle (Tableau 29), dû au fait qu'il y a très peu de répondants qui jugent qu'il n'y a rien à faire. Comme pour l'ensemble où l'influence de deux (2) commissions scolaires faisait ressortir deux (2) options différentes, nous retrouvons ces deux (2) choix dans des proportions similaires chez les répondants considérés par cycle.

La révision de quelques éléments pris individuellement lorsque le nombre de répondants est différent d'un cycle à l'autre tend à confirmer l'impression qui se dégage de l'analyse des comportements pris par bloc de difficultés. Cette analyse laisse conclure que le niveau d'enseignement n'est pas un facteur qui différencie les répondants

lorsqu'ils se prononcent sur l'attribution de la responsabilité et la nature des interventions possibles. Tout au plus, pouvons-nous dire que les répondants du second cycle sont plus catégoriques que leurs confrères du premier cycle. En d'autres termes, les répondants oeuvrant au premier cycle ont davantage utilisé les choix du type "je ne sais pas, rien à faire, il faut qu'il se passe quelque chose sans savoir comment faire"ainsi"qu'aucun personnel susmentionné" que ceux du deuxième cycle. Quant à l'attribution de la responsabilité, les éléments 06, 08, 12, 17, 21 et 33 sont particulièrement éloquents dans le sens de la remarque précédente. Quant à la nature des interventions possibles, les éléments 22, 32 et 39 sont les plus expressifs. Cependant, il apparaît que cette remarque sur la dynamique du jugement s'applique davantage à l'attribution de la responsabilité qu'à la nature des interventionn.

Ce chapitre voulait apporter une réponse à la quatrième question de recherche à savoir:

Le niveau d'enseignement est-il un facteur déterminant quant à l'attribution de la responsabilité et quant à la nature des interventions possibles?

Pour tenter d'y répondre, nous avons analysé les résultats des répondants regroupés selon leur niveau d'enseignement. L'analyse des résultats des répondants regroupés par cycle comparée à l'analyse des résultats de l'ensemble des répondants nous permet de conclure que le niveau d'enseignement n'est pas un facteur déterminant.

CHAPITRE 8

RESPONSABILITE ET NATURE DES INTERVENTIONS SELON L'EXPERIENCE

Le but de ce chapitre est de dégager si l'expérience est un facteur prépondérant quant à l'attribution de la responsabilité et quant à la nature des interventions. Il s'agit de l'expérience acquise dans une classe à degrés multiples avant et après 1970. Mil neuf cent soixante-dix s'avère l'année où les clientèles ont connu une première baisse des inscriptions à l'école. Le phénomène démographique de la baisse du taux de natalité se faisait alors sentir. L'influence de l'expérience quant à l'attribution de la responsabilité et quant à la nature des interventions fait l'objet de la cinquième question de recherche.

1. Présentation des résultats:

Pour les fins de ce chapitre, les répondants seront regroupés en fonction des années d'expérience accumulées:

Années d'expérience accumulées	Nombre de répondants	Tableau
Avant 1970:		
Aucune	11	30 et 33
Moins de 5 ans	11	30 et 33
6 à 10 ans	10	31 et 34
plus de 11 ans	10	31 et 34
Après 1970:		
Moins de 5 ans	29	32 et 35
6 à 10 ans	13	32 et 35

La présentation des résultats respecte le modèle de tableaux à double entrée utilisé aux chapitres précédents. Une nouveauté est tout de même introduite. En effet, chaque case située à la rencontre des difficultés (verticale) et des choix offerts (horizontale) se divise en deux (2) à l'aide d'une diagonale. Ceci permet alors d'offrir sur un même tableau la distribution des répondants en fonction de deux(2) regroupements selon les années d'expérience accumulées. Le tableau 30 présente les résultats des répondants n'ayant accumulé, avant 1970, aucune année d'expérience (chiffre gauche) et ceux ayant accumulé moins de cinq (5) ans (chiffre droit) quant à l'attribution de la responsabilité. Le tableau 31 présente les résultats des répondants qui ont accumulé, avant 1970, de six (6) à dix (10) ans d'expérience (chiffre gauche) et ceux ayant plus de onze (11) ans (chiffre droit). Le tableau 32 présente les résultats des deux (2) groupes formés selon l'expérience acquise après 1970, soit moins de cinq (5) ans (gauche), et de six (6) à dix (10) ans (droit). Ces trois (3) tableaux (30-31-et 32) réfèrent l'attribution de la responsabilité. Pour leur part, les tableaux 33, 34 et 35 respectent ce mode de regroupement selon les années d'expérience accumulées et présentent les choix des répondants quant à la nature des interventions privilégiées. Il s'agit des années d'expérience accumulées avant ou après 1970 dans une classe à degrés multiples.

TABLEAU 30

DISTRIBUTION DES RÉPONDANTS QUANT À L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITÉ AYANT ACCUMULÉ AUCUNE ANNÉE ET MOINS DE 5 ANS D'EXPÉRIENCE DANS UNE CLASSE À DEGRÉS MULTIPLES AVANT 1970

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant	2/1	1/1	2/1	1/1	1/2	3/2	8(7)/6	5/4	6/2	5/3	2/1	1/1	/4		2/1	2/	1/1	4/3	1/1	1/1	2/1	3/1	4/1	/1	4/2	6/5	6/4	6/3	7/4	8/3	3/1	4/2	8/4	6/2			1/		5/1	
2. Principal				1/							1/		1/1			2/															/1					1/1	2/		1/	
3. Conseiller pédagogique	/1	/1	/1	2/2						1/	1/	1/2	1/	1/1	1/1	/1					1/	/1													2/	1/				
4. Psychologue										/1														1/1											1/			2/1		
5. Enseignant, principal			/1		2/	/1		2/2	/3	/1			2/1	1/1	1/	/3			1/3	/1	/2	/1	3/3		1/1	/2	/1	4/7			/1			1/1	1/1		5/6	/1	1/1	/1
6. Enseignant, conseiller pédagogique	2/6	3/5	5/3	1/	2/	2/4	1/3		/1	/1	1/2	2/		1/	1/1		3/4	1/2	2/	8/2	3/2	2/	1/	1/	1/	2/			3/1	2/2	3/2	1/1			1/				1/
7. Enseignant, psychologue										1/1														/1		1/							2/	2/	/1		2/		
8. Principal, conseiller pédagogique		1/			/1								1/1	1/1		1/		1/		1/	1/										1/	1/				/3			/1
9. Principal, psychologue																								1/													2/		
10. Conseiller pédagogique, psychologue																								/1											/1				
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	3/3	3/4	1/2	4/6		2/3		1/1	1/4	/4	3/4	2/2	1/	2/4	1/5	3/5	4/1	4/1	1/	4/5	1/1	/3	1/			/3	/1		/3	/3	4/5	2/2		/1		7/3			1/
12. Enseignant, principal, psychologue																3/2							2/	1/			1/								1/		2/		1/
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue										1/																					1/								1/
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																			/1																/1		/1		
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue								/3	1/		/3	/3					1/3	/3				/4		4/4	2/4						/3	/3	/3	2/7			1/6		1/3
16. Aucun personnel susmentionné	3/	2/	1/	2/1	3/1	2/1		1/2	2/1	1/	1/	3/1	5/1	2/2	2/2	3/1		1/	/2	4/3	1/1	/1	3/3	1/4	1/3	1/4	1/1	2/1	1/1	1/3	1/3	/1	/3	1/4	1/4		1/3	1/7	/2	1/3	1/2
17. Je ne sais pas	1/	1/	1/3		0/2	2/		1/	1/	2/	1/		1/	1/	2/1		1/		1/3			2/	2/		1/	1/	1/					1/					1/	2/	/1	3/3
18. Ne s'applique pas			1/	/1	3/5				/1	1/		/2	2/2	2/2	/1		/2	1/	1/								1/2				1/		1/		1/	1/		3/5	2/1

TABLEAU 31

DISTRIBUTION DES REPONDANTS QUANT L'ATTRIBUTION DE LA RESPONSABILITE
AYANT ACCUMULE DE 6 A 10 ANS ET PLUS DE 11 ANS D'EXPERIENCE
DANS UNE CLASSE A NIVEAUX MULTIPLES AVANT 1970

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant	1/2	2/1	4/2	1/1	3/3	3/2	7/4	5/4	4/5	4/4	3/				2/2	1/1	3/2	4/1	3/1	2/2	2/4	4/2	4/4	3/2	5/3	8/4	5/3	6/4	7/4	4/3	2/	6/4	6/4	5/4	2/	1/	1/		4/	2/
2. Principal				1/							1/		1/2			/1			/1	/1			/1								/1					1/1	2/1	1/		
3. Conseiller pédagogique			1/	1/2	1/	/1				1/		1/2	/1	/2	/1	1/1		/1		/1	/2									2/1				/1	1/1				
4. Psychologue																								1/										1/			1/		
5. Enseignant, principal	1/				1/	1/		2/2	4/2	2/1	/1		2/1	/1	1/	/2			4/4	1/	2/		2/2	1/	1/2	1/2	2/2	4/4	/1	1/2	1/1	1/	1/	1/	1/	1/1	4/3	1/	1/	
6. Enseignant, conseiller pédagogique	/2	/3	/2	2/1	1/1	2/1						/1		1/			/1	1/1		2/3	/1				1/	/1			/1	1/1	/2	/1							
7. Enseignant, psychologue																								/1										1/					
8. Principal, conseiller pédagogique	1/	1/		/1						1/	1/1	1/	2/	1/			1/													1/					1/1		/1		/1
9. Principal, psychologue																																						1/1		
10. Conseiller pédagogique, psychologue															1/																							/1		1/
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	6/2	5/2	4/3	3/2		2/3	1/1	2/	/1	1/	2/4	1/1	1/1	2/1	3/2	5/2	2/3	1/2	/2	5/1	5/1	1/2	1/1	1/1	1/					3/2	1/				2/1		/1	/1	/1
12. Enseignant, principal, psychologue										/1														2/1						1/				1/1			1/		
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue																		1/						/1															
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																																			/1		1/		
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue									1/	/1							1/														/1	/1	/1	2/2	1/		2/2		1/
16. Aucun personnel susmentionné	1/3	2/3	/1	2/2	2/3	1/2	/4	/3	/1	/1	3/3	4/4	3/4	5/4	3/2	3/2	2/1	1/3	2/	/1	1/1	3/4	2/1	1/3	2/3	/2	/3	/1	2/3	4/3	/2	1/2	2/3	2/3	1/1	2/2	3/3	/1	2/3	3/2
17. Je ne sais pas	/1	/1	/2	/1	2/3	1/1	1/1	/1	/1	/2	/1	2/1	/1	/2	/2	/1	1/2	/1	1/1	/1	/1	2/2	1/1	/1	/2	1/1	1/1	/1	/1		/1	/2	1/1	1/1	1/3	/2	/1	2/1	/2	2/5
18. Ne s'applique pas			1/				1/	1/	1/	1/		1/1	1/	1/	/1		/1	2/1	/1					1/			2/1		1/	/1		1/	/1	1/1		/1	/2	/2	3/4	1/1

TABLEAU 32

DISTRIBUTION DES ENSEIGNANTS CLASSÉS AU NIVEAU DE RESPONSABILITÉ AYANT ACCUEILLI DURANT LE 3 JOUR DE LA 2 SEMAINE D'OCTOBRE DANS UNE CLASSE À DEGRÉS MULTIPLES

-PREC 1970

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Enseignant	7/1	6/1	5/4	4/	8.7/3	6/4	17/8	12/6	10/7	12/4	5/1	7/1	4/		4/1	2/1	5/2	8/4	1/3	4/2	3/6	10/3	8/2	4/2	12/2	15/8	12/6	12/7	14/8	12/8	4/2	11/5	13/8	10/7	1/1	1/	1/1		5/5	1/1
2. Principal				1/1							1/1		4/1			3/			/1	/1		/1									1/1				2/2	2/3	/1	1/	
3. Conseiller pédagogique	1/	1/	2/	6/1	1/	1/				1/1	1/	5/1	2/	4/	3/	3/		1/		/1	2/1		/1								1/2				2/1	2/1				
4. Psychologue										1/														2/1											3/1			3/1		
5. Enseignant, principal	/1		1/		2/1	2/		6/2	7/2	2/2	/1		3/3	1/2	2/	4/1			0/4	1/1	3/1	6/4	1/	1/	3/2	3/2	2/3	14/5	/1	1/2	2/1	/1	1/	2/1	2/1	2/1	11/5	2/	3/	1/
6. Enseignant, conseiller pédagogique	8/2	6/3	9/2	3/1	1/3	1/8	4/		1/	1/	3/	3/		2/	2/		0	4/1	2/	10/5	6/	1/	2/	1/	1/1	3/			5/	5/1	6/1	/3			1/					1/
7. Enseignant, psychologue										2/														1/1		1/							2/	2/	2/			1/1		
8. Principal, conseiller pédagogique	1/	1/1		/1	1/					/1	1/1	/1	3/1	2/1		1/	/1	1/		1/	1/										1/1	/1			4/1		/1		1/1
9. Principal, psychologue																								1/														3/1		
10. Conseiller pédagogique, psychologue															1/									1/											1/			1/		1/
11. Enseignant, principal, conseiller pédagogique	9/5	9/5	6/4	10/5		1/8	12	2/2	5/1	5/	9/4	4/2	3/	7/2	8/3	10/9	6/4	6/2	2/1	10/2	12/3	3/2	2/3	/3	/1	3/	3/		3/	3/	19/3	6/1		1/		9/4		/1	/1	/2
12. Enseignant, principal, psychologue										/1														3/2	1/		1/				1/				2/1			2/1		1/
13. Enseignant, conseiller pédagogique, psychologue										1/								1/						1/								1/			1/					1/
14. Principal, conseiller pédagogique, psychologue																			1/																2/			1/1		
15. Enseignant, principal, conseiller pédagogique, psychologue									3/	1/1	/1	3/	3/				4/1	3/					4/	7/1	5/1							2/1	3/1	3/1	10/4	1/		9/2		4/1
16. Autre personnel subventionné	3/4	4/2	1	3/8	6/3	4/2	1/2	4/2	1/1	1/1	5/5	7/7	4/7	6/7	3/6	4/6	2/2	2/4	7/2	2/1	1/2	6/2	7/6	6/2	6/4	2/2	4/2	2/1	6/3	7/4	1/2	4/2	8/2	8/2		/2	5/3	12/2	2/1	7/2	6/2
17. Je ne sais pas	2/	2/	1/1	1/	5/2	3/1	3/	2/	3/	2/1	1/	3/	2/	3/	4/1	1/	2/2	1/	5/1	1/	1/	3/1	4/2	1/	1/2	2/1	2/1	1/	1/	1/	1/	2/1	2/	2/	2/2	2/	2/	5/	3/	9/4
18. Ne s'applique pas			/1	1/	7/1	/1		/1	1/5	1/1		3/1	4/1	4/1	2/		2/1	2/2	1/1				/1			5/1		/1			1/1	/1	1/2		1/1	1/2	/2	10/5	3/2

TABLEAU 33

DISTRIBUTION DES REPONDANTS QUANT A LA NATURE DES INTERVENTIONS AYANT ACCUMULE AUCUNE ANNEE ET MOINS DE 5 ANS D'EXPERIENCE DANS UNE CLASSE A NIVEAUX MULTIPLES AVANT 1970

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail	1/3	/1	3	2/		4/2	4/2	3/1	3/1	1/	1/	1/	2/		2/	3/			1/1	1/1	2/1	4/	1/1	1/1		4/3	4/5	7/5	3/	2/2	1/2	/1	1/2	1/2						
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps	/4	/4	1 4	/3		1/	1/3		5/4	/2	2/2				1/3	2/2	/2	1/1	/1	1/3	1/3	/4	/2	1/1		4/1	3/1	1/	2/1	2/2	1/1	3/2	4/3	4/6			1/2		1/2	
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience	1/	/1	1/3	1/2		/2	1/	/2		2/3	/1		1/		/1			1/1	/1	1/		2/2	/1	/1	/2	/1	1/1	/2	1/3	1/1	1/	/3	2/1	2/1					/1	
4. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: addition d'un personnel	4/1	3/1	3/1	3/1	4/6	5/6	3/2	5/6	/2	5/3		/1		/1	4/3	2/1	1/3	/3	3/			1/	1/1	2/4	3/3	2/5	/3		1/5	4/6	3/4	4/3	3/3	2/	1/2			2/2	/3	/1
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements	1/	4/	1/2	1/1			2/2	2/2	1/2	2/1	2/3	3/4	3/5	3/4	1/1	1/3		1/2	2/3	2/1	4/2	1/2	5/2		/1		1/		/1		/2			1/	/1	4/6	4/5	1/2	3/	3/3
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné	1/3	3/3		2/3	2/	1/1	/1		1/1	1/1	2/2	1/2	/1	1/2	/2	/2	6/4	3/2		2/3	1/3			4/3	1/	/1	/1	1/	1/1	1/	1/1	1/			3/4	1/4	1/2	1/4	1/1	1/1
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner					2/1												1/																		1/					
8 Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres concernés) et par l acquisition de connaissances	2/	1/	2/1	1/1	1/2			1/	/1		3/	2/		1/	2/	2/	3/	3/1	2/	1/2	1/2			2/1	/1				1/		3/1				5/3	1/		2/1		/1
9. Il n'y a rien à faire					1/			/1		/1	/3	1/1	1/	1/3				1/	1/	3/	1/	1/2	1/		2/							1/1					1/		3/2	1/
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire	1/	/1		1/1	1/2						1/	3/1	4/4	5/1	1/1	1/3	/2	1/1	2/5	/1	1/	2/1	3/4	1/	5/4	1/	2/	2/3	2/	1/	1/	2/1	1/2	1/2		1/1	5/1	4/2	5/2	3/2	4/5

TABLEAU 14

DISTRIBUTION DES RÉPONDANTS SELON LA NATURE DE L'INTERVENTION AYANT
OCCUPÉ DE 4 À 10 AU 7e RANG DE 11 D'EXPÉRIENCE DANS UNE
CLASSE À DEGRÉS MULTIPLES AVANT 1970

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail	1/	1/2	1	/1	/1	4/1	4/1		2/1	2/	/1	1/1	1/1	1/	1/1	1/2	1/	1/	3/3	1/1	1/1	1/	/1	1/	1/1	3/1	3/4	4/4	2/1	4/1	2/3	1/		1/		/2	/1			/1
2. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: le temps			1/			/1	1/		2/2	2/1	3/1				2/2	1/1	2/1	1/	/1	1/	/1	1/1	1/	2/		2/2	3/1	3/2	3/1	1/2	3/	2/2	1/1	1/1			/1	/2	1/3	
3. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: habitude donnée par expérience	/1	1/	2/1			1/1	2/2	1/	2/1	1/2	3/1	1/	1/		1/	1/	1/	1/1		1/1	/1	2/1	2/		2/	2/1	1/1	/2	/1		2/1	2/1	3/2	3/2	1/2					
4. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: addition d'un personnel	1/1	1/1			2/3	3/1	1/2	5/1	2/1	1/1					2/		1/	1/					1/	2/3	2/	1/2		1/	3/3	2/3	/1	1/2	2/	1/	1/1		1/	1/		
5. Ni habiletés spéciales ni connaissances particulières: modification des politiques et règlements	2/1	3/	1/	3/1		1/		3/1	/1	1/1	1/3	5/4	5/3	5/4	2/2	3/2	1/1	1/3	5/2	2/2	3/1	2/2	1/3		1/1	/1	/1				/1	1/	1/1	1/1		4/3	3/4	2/1		
6. Habiletés spéciales et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personnel concerné	4/2	2/4	3/2	3/4	3/2	1/2	1/	1/	1/	1/1	1/1	1/1	1/	1/	1/	1/	2/1	1/1	1/	2/1	2/1	1/	1/1	3/4	1/	1/	1/	1/	1/	1/	1/	1/	1/	1/1	1/1	2/2	1/	1/	1/2	1/1	1/1
7. Exige une habileté spéciale que seule l'acquisition de connaissances peut donner	/1	1/	/2	1/1	2/		/1	/1	/1						/1	/1	/1	1/1			/1			/1		/1			/2	/1		/1	/1		1/					
8. Exige une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres concernés) et par l'acquisition de connaissances	1/	1/1	2/2	2/1	2/2				1/1	1/2	1/1		/3	/2	2/1	2/3	/1	/2	1/2	2/2				/1						1/1	1/				3/3	1/		1/2		/1
9. Il n'y a rien à faire	/1	/1			/1	/1	/2	/1	/1			/1	1/2	1/1				1/	/1	1/		/2	1/	1/	1/	/3			1/			/1	1/1	1/1	1/2	1/	1/1	2/	3/	5/3	3/1
10. Il faut qu'il se passe quelque chose mais ne sais pas comment faire	/3	/1	3	1/1	1/1	/3	1/2	/4	1/2	1/3	1/1	1/2	1/4	2/2	1/2	1/3	/3	1/3	1/1	1/3	2/2	3/4	3/5	1/1	2/5	1/2	2/3	/2	1/2	1/2	1/3	1/3	1/3	1/3	1/2	3/4	3/4	2/3	3/3	6/6

TABLEAU 35

DISTRIBUTION DES REPONDANTS QUANT A LA NATURE DES INTERVENTIONS
AYANT ACCUMULE MOINS DE 5 [illegible] (2 A 4 ANS D'EXPE-
RIENCE DANS UNE CLASSE A DEGRES MULTIPLES AFRUS
1970

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1. Si habiletés scéniques, ou connaissances particulières: organisation de la classe, de l'horaire ou de son travail	3/2	3/1	2/2	1/2	/1	8/3	4/1	2/2		/3	3/	2/1	3/1	/1	/4	5/1	/1	1/1	4/4	4/	4/1	4/1	3/	2/1	/2	5/2	11/5	13/7	4/2	4/2	5/3	1/1	3/	3/1		/2	/1			/1
2. Si habiletés scéniques, ou connaissances particulières: le temps	4/11	4/	5/1	3/		2/	3/2		10/4	4/1	5/3				6/2	6/2	3/2	2/1	1/1	1/2	4/1	4/2	2/1	1/3		4/5	6/2	5/1	3/4	1/4	3/2	7/4	6/3	9/3			1/2	/2	4/3	
3. Si habiletés scéniques, ou connaissances particulières: habitude donnée par l'expérience	2/	1/1	5/2	3/		2/1	3/2	1/	2/1	5/3	3/2	1/	2/		2/	/1	1/	2/2	1/	/3	/1	5/2	2/1	1/	4/	3/1	1/1	2/2	4/1	2/	1/3	4/2	6/2	5/3	/3				1/	
4. Si habiletés scéniques, ou connaissances particulières: addition d'un personnel	1/	4/	4/	1/1	11/2	11/2	7/1	15/4	4/1	10/		1/		1/	9/	3/	2/	3/1	2/1			1/	3/	3/2	4/2	9/1	1/	1/	10/2	12/3	6/	3/2	4/2	2/1	3/2		1/	4/1	1/	1/
5. Si habiletés scéniques, ou connaissances particulières: modification des pratiques et règlements	2/3	1/2	1/0	1/1		/1	4/	4/2	1/1	4/1	5/4	10/4	12/4	11/5	3/1	5/4	/2	4/1	3/4	1/4	4/4	4/1	4/5		1/2	/1	1/1	1/	1/		2/1	1/	1/1	2/1	1/	11/4	11/5	4/2	1/	3/
6. Habiletés scéniques et connaissances particulières avec travail dans une équipe formée d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou autre personne-ressource	7/3	7/5	/2	3/4	3/4	3/2	1/5	/1	2/1	2/2	4/2	3/2	1/1	1/1	2/1	2/1	3/4	4/1	/1	7/1	4/1	/1	1/1	3/5	1/1	1/1	1/1	1/1	2/1	1/1	2/1	1/1	/2	/2	4/1	5/1	1/1	5/1	2/2	2/2
7. Equipe une habileté spéciale par suite l'acquisition de connaissances peut donner	1/	1/	1/1	/2	/1		1/	1/	1/						1/	1/	1/1	2/			/1			1/		1/			2/	1/		1/	1/		3/					
8. Equipe une habileté spéciale à acquérir par le travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques, ou autres personnes) et par l'acquisition de connaissances	1/2	/3	4/3	1/2	4/3			1/	1/	1/1	5/1	3/1		2/2	1/	4/1	4/2	5/	3/1	4/2	4/1			2/2	1/				1/	2/	3/				10/4	1/1		5/1		2/
9. Il n'y a rien à faire	/1	/1			1/1	/1	1/2	/1	/1	1/	1/	1/2	3/1	4/				1/1	2/	4/	1/	4/1	2/	1/	4/1			/1			/1	1/1	1/1	1/	1/	2/	1/	2/1	1/	2/1
10. Il faut qu'il se passe quelque chose, mais on sait pas comment faire	1/2	2/	1/2	1/1	4/1	1/2	1/2	1/1	1/2	2/2	2/1	6/1	7/4	4/4	1/2	1/1	1/1	2/1	7/1	4/1	4/1	7/1	10/5	3/	12/5	2/2	4/1	4/1	2/1	2/2	1/2	5/2	5/2	5/2	4/1	7/5	5/4	9/3	1/6	16/7

2. Interprétation des résultats:

En comparant les résultats des répondants, nous tenterons de voir si effectivement il y a eu influence. Cette comparaison portera sur les blocs d'items quant à l'attribution de la responsabilité et quant à la nature des interventions. Nous analyserons, en premier lieu, la distribution des répondants en fonction des années d'expérience accumulées dans une classe à degrés multiples avant 1970. En second lieu, nous analyserons le comportement des répondants selon les années d'expérience accumulées dans une classe à degrés multiples après 1970.

L'organisation des contenus (no 1 - no 5): Pour les difficultés regroupées sous cet item, l'ensemble des répondants a attribué le niveau de responsabilité à une équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique. En second lieu, nous retrouvions l'attribution de la responsabilité à "aucun personnel susmentionné". Une équipe formée de l'enseignant et du conseiller pédagogique constitue le choix s'inscrivant en troisième pour l'ensemble des répondants (Tableau 14). Cet ordre de vote ne se retrouve intégralement chez aucun des regroupements selon les années d'expérience dans une classe à degrés multiples avant 1970. Le premier choix de l'ensemble est retenu premier par ceux ayant moins de cinq (5) ans d'expérience (Tableau 30)et ceux ayant de six (6) à dix (10) ans (Tableau 31). Les répondants n'ayant aucune année d'expérience (Tableau 30) favorisent d'abord l'équipe formée de l'enseignant et du conseiller pédagogique. Un nombre égal de répondants place les deux (2) autres possibilités en second. Les répondants ayant moins

de cinq (5) ans (Tableau 30) situent l'équipe formée de l'enseignant et du conseiller pédagogique en seconde place et font intervenir en troisième place l'enseignant. Le second choix des répondants ayant de six (6) à dix (10) ans (Tableau 31) fait également intervenir l'enseignant à titre de responsable. Ces deux (2) derniers groupes (moins de 5 ans et 6 - 10 ans) s'accordent quant à leurs deux (2) premiers choix et donnent moins d'importance au troisième contrairement à leurs cadets et à leurs aînés où il y a égalité entre certaines possibilités. La majorité des répondants ayant plus de onze (11) ans d'expérience (Tableau 31) juge que le niveau de responsabilité appartient à "aucun personnel susmentionné". Par la suite, les trois (3) choix cités jusqu'à maintenant se voient préférés par un nombre égal de répondants.

Si l'on s'arrête aux années d'expérience accumulées après 1970 (Tableau 32), les répondants ayant plus de six (6) ans d'expérience reflètent intégralement le classement de l'ensemble. Leurs confrères ayant moins de cinq (5) ans sont en accord avec le premier choix mais favorisent, en second, l'équipe formée de l'enseignant et du conseiller pédagogique. L'enseignant s'inscrit en troisième choix.

En ce qui concerne la nature des interventions, l'ensemble des répondants privilégie le travail avec une équipe formée de l'enseignant, du conseiller pédagogique ou de tout autre personnel concerné qui leur permet d'acquérir les habiletés requises et des connaissances particulières. L'addition d'un personnel s'avère la seconde intervention privilégiée. On ne retrouve cet ordre chez aucun des regroupements par année d'expérience que ce soit avant ou après

1970. Le premier choix vaut pour les répondants ayant accumulé, avant 1970, de six (6) à dix (10) ans et plus de onze (11) ans (Tableau 31) et ceux ayant accumulé plus de six (6) ans après 1970 (Tableau 35). Les répondants n'ayant accumulé aucune année d'expérience avant 1970 (Tableau 33) inversent l'ordre de l'ensemble et privilégient très fortement en nombre l'addition d'un personnel. Les répondants ayant accumulé moins de cinq (5) ans d'expérience après 1970 (Tableau 35) inversent également l'ordre de l'ensemble, mais le nombre de répondants est presque similaire pour les deux (2) choix. Les répondants ayant accumulé moins de cinq (5) ans d'expérience avant 1970 (Tableau 33) introduisent comme première intervention celle dont la nature est réduite à une question de temps. Les deux (2) interventions de l'ensemble sont inversées dans l'ordre numérique subséquent pour ce grouge. Les répondants ayant accumulé de six (6) à dix (10) ans d'expérience avant 1970 (Tableau 34) et ceux en ayant accumulé autant après 1970 (Tableau 35) privilégient, en second lieu, une intervention dont les habiletés pourraient être acquises par le travail d'équipe et l'acquisition de connaissances. Les répondants ayant accumulé plus de onze (11) ans d'expérience (Tableau 34) choisissent, en second lieu, qu'il faut qu'il se passe quelque chose sans savoir comment.

Il ne semble pas y avoir de constance dans la distribution des répondants. En effet, les groupes qui se distribuent différemment par rapport à l'ensemble quant à la responsabilité ne sont pas les mêmes quant à la nature des interventions possible. Il n'y a pas de systématisation des choix d'un groupe donné. Les répondants ayant accumulé plus de onze (11) ans d'expérience avant 1970 ont utilisé plus fréquemment les choix non décisifs tels "aucun personnel

susmentionné, je ne sais pas et il faut qu'il se passe quelque chose".

L'organisation fonctionnelle de la classe (no 6 - no 10): L'ensemble des répondants (Tableau 14) a attribué le niveau de responsabilité à l'enseignant. L'équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique prenait le second rang. "Aucun personnel susmentionné" se classait troisième. Seuls les répondants ayant accumulé plus de onze (11) ans d'expérience avant 1970 (Tableau 31) ont inversé le deuxième et le troisième rang après avoir appuyé le premier.

L'ensemble des répondants (Tableau 20) se partage presqu'également entre les catégories où aucune habileté spéciale, ni aucune connaissance particulière ne sont requises. L'addition d'un personnel est privilégiée par le plus grand nombre de répondants. Une intervention au niveau de l'horaire arrive en second. Le temps et l'expérience sont choisis par la suite comme moyens de réduire les difficultés. Seuls les répondants ayant accumulé le plus d'expérience avant et après 1970 diffèrent de ce comportement. Les répondants ayant accumulé plus de onze (11) ans d'expérience avant 1970 (Tableau 34) jugent qu'il faut qu'il se passe quelque chose mais sans savoir comment. Cet avis est le second choix chez les répondants ayant accumulé de six (6) à dix (10) ans d'expérience après 1970 (Tableau 34). Pour leurs confrères, ce choix est presqu'inexistant.

Les enseignants ayant accumulé le plus d'expérience portent un jugement moins catégorique que leurs cadets; ils ont beaucoup plus utilisé les catégories non décisives.

L'organisation de l'enseignement (no 11 - 18): L'ensemble des répondants (Tableau 14) avait attribué la responsabilité à "aucun personnel susmentionné" et avait choisi, en second, une équipe formée de l'enseignant, du conseiller pédagogique et du principal. Faisant preuve de cohérence, la nature de l'intervention privilégiée vise à modifier les politiques et règlements. Ce choix est associé à une forte utilisation des catégories non décisives "rien à faire et il faut qu'il se passe quelque chose". Les répondants ayant accumulé de six (6) à dix (10) ans et plus de 10 ans (Tableaux 31, 32, 34 et 35) avant ou après 1970 reflètent intégralement ces comportements. Quant au niveau de responsabilité, leurs cadets en expérience, avant et après 1970 (Tableaux 30 et 32), l'attribuent à l'équipe formée de l'enseignant, du principal et du conseiller pédagogique. Quant à la nature de l'intervention, ils conservent les vues de l'ensemble.

L'organisation du temps (no 19 - no 25): L'enseignant s'est vu attribuer la responsabilité par l'ensemble des répondants (Tableau 14). Quant à la nature de l'intervention (Tableau 20), l'ensemble des répondants souhaite qu'il se passe quelque chose sans savoir comment. Les répondants n'ayant accumulé aucune année d'expérience avant 1970 (Tableau 30) attribuent le niveau de responsabilité à une équipe formée de l'enseignant et du conseiller pédagogique avant de l'attribuer à l'enseignant seul. Quant à la nature de l'intervention privilégiée, ces répondants introduisent avec un nombre égal de réponses des interventions qui affectent les politiques et les règlements. Cet avis s'inscrit en second pour l'ensemble des répondants. Pour les répondants ayant accumulé moins de cinq (5) ans d'expérience avant 1970 (Tableaux 30 et 33), l'enseignant s'inscrit au cinquième rang

comme responsable des interventions possibles. La majorité des répondants attribue la responsabilité à "aucun personnel susmentionné". Quant à la nature de l'intervention, ils privilégient, en seconde place, celle relative au temps. Les répondants ayant accumulé de six (6) à dix (10) ans d'expérience avant 1970 (Tableau 31) inversent le deuxième et troisième rang quant à l'attribution de la responsabilité et reflètent le comportement de l'ensemble quant à la nature de l'intervention (Tableau 34). Les répondants ayant accumulé plus de onze (11) ans d'expérience avant 1970 (Tableaux 31 et 34) reflètent intégralement le comportement de l'ensemble. Quant au niveau de responsabilité, les deux (2) groupes de répondants (Tableau 32) reflètent le comportement de l'ensemble. Cependant, on peut remarquer que l'écart entre le premier et le deuxième rang est très faible pour les répondants ayant accumulé de six (6) à dix (10) ans d'expérience après 1970. Pour ce qui est de la nature de l'intervention, les répondants ayant accumulé le plus d'expérience après 1970 (Tableau 35) inversent les deux (2) premières interventions privilégiées.

L'expérience ne semble pas affecter le choix des répondants car les comportements déviants par rapport à l'ensemble originent de groupes différents. Toutefois, il faut retenir que les difficultés relatives à l'organisation du temps ont fait appel aux choix non décisifs. Ces difficultés créent un vide dans une perspective de solutions.

<u>L'encadrement des élèves (no 26 - no 34)</u>: Chacun des regroupements, par année d'expérience avant ou après 1970, attribue unanimement la responsabilité à l'enseignant. C'est le reflet du comportement d'ensemble. Quant à la nature des

interventions, les modifications susceptibles de réduire les difficultés ne nécessitent pas d'habiletés spéciales, ni de connaissances particulières. L'organisation de la classe, de l'horaire et du travail, le temps de l'expérience ainsi que l'addition d'un personnel sont les avenues privilégiées. Un seul groupe dévie de ce comportement, soit les aînées en expérience. Les répondants ayant accumulé plus de onze (11) ans d'expérience avant 1970 (Tableau 34) jugent qu'il faut qu'il se passe quelque chose sans savoir comment. Ils en font leur premier choix. Chez les plus expérimentés après 1970 (Tableau 36), ce choix intervient au troisième rang.

Les difficultés relatives à l'encadrement des étudiants font l'unanimité même si les plus expérimentés retiennent leur jugement quant à la nature des interventions possibles.

L'encadrement des enseignants (no 35 - no 40): Plus que l'organisation du temps, les difficultés relatives à l'encadrement des enseignants demeurent sans réponse précise quant à l'attribution de la responsabilité et à l'identification de la nature des interventions. Les catégories non décisives se partagent la majorité des réponses. La responsabilité est attribuée à "aucun personnel susmentionné" ou à tous regroupés en équipe (enseignant, principal, conseiller pédagogique et psychologue). Il n'y a pas de distinction importante entre les répondants considérés en fonction des années d'expérience avant ou après 1970 quant à la responsabilité. Quant à la nature des interventions possibles, seuls les répondants ayant accumulé moins de cinq (5) ans d'expérience avant 1970 (Tableau 34), se prononcent sur la nature des interventions. Ils suggèrent celles qui affecteraient les politiques et les règlements actuels.

La nature des interventions relatives aux difficultés regroupées sous l'item "encadrement des enseignants" s'avère peu perceptible pour les répondants. Pourtant, "l'encadrement des élèves" présente des difficultés que les répondants avaient jugé très difficiles (chapitre 4, Tableau 8).

Suite à cette analyse, il est possible de conclure que l'expérience n'est pas un facteur qui différencie les répondants quant à la responsabilité et quant à la nature des interventions. Nous en étions arrivés à la même conclusion au chapitre précédent lorsque les répondants furent considérés selon le niveau d'enseignement. Tout au plus, pouvons-nous dire que les répondants les plus expérimentés sont moins catégoriques que leurs confrères. Les répondants ayant accumulé de six (6) à dix (10) ans d'expérience après 1970 et plus de onze (11) ans avant 1970 ont utilité fréquemment et continuellement les choix du type "Je ne sais pas, rien à faire, il faut qu'il se passe quelque chose sans savoir comment faire" ainsi qu'"aucun personnel susmentionné". Au chapitre précédent, l'utilisation de ces choix était plus particulièrement privilégiée par les répondants du premier cycle. Ainsi, il semblerait que les répondants du premier cycle ont accumulé plus d'années d'expérience dans une classe à degrés multiples que leurs collègues. Cette constatation n'étonne pas outre mesure puisque le premier cycle du primaire a été le premier niveau d'enseignement à se ressentir de la baisse du taux de natalité.

Ce chapitre voulait apporter une réponse à la cinquième question de recherche, à savoir:

L'expérience de l'enseignant dans une classe à degrés multiples est-elle un facteur déterminant quant à l'attribution de la responsabilité et quant à la nature des interventions?

Pour tenter d'y répondre, nous avons analysé les résultats des répondants regroupés selon les années d'expérience accumulées avant et après 1970. L'analyse des résultats des différents groupes formés nous permet de conclure que l'expérience n'est pas un facteur déterminant.

Ceci termine la deuxième partie de ce rapport. Pour identifier les difficultés que pose l'enseignement dans une classe à degrés multiples, nous avons rejoint la population des enseignants qui, en 1977-1978, étaient titulaires d'une classe à degrés multiples en Abitibi-Témiscamingue. Des quelque cent cinquante (150) éléments qu'ils ont identifiés lors de la phase opérationnelle I, quarante (40) d'entre eux ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie. Le questionnaire distribué au quatre-vingt-quatorze (94) enseignants de la population cible a permis de dégager le degré de difficulté ainsi que la responsabilité et la nature des interventions relatives à chacune des difficultés retenues. Le regroupement des répondants selon le niveau d'enseignement et l'expérience acquise dans une classe à degrés multiples a permis d'évaluer l'influence de ces deux (2) facteurs quant aux choix exprimés. En conclusion, nous allons amorcer une réflexion sur les suites qui pourraient contribuer à l'amélioration de la situation vécue par ces enseignants.

CONCLUSION

En 1977, l'un des objectifs spécifiques énoncés par le milieu lors de la consultation visant à établir la contribution du Centre d'études universitaires était de réaliser une recherche dans le but d'inventorier les difficultés que pose l'enseignement dans une classe à degrés multiples afin d'y greffer des activités de formation et de perfectionnement. En déterminant les limites d'une telle étude, il n'était pas évident pour le chercheur que les difficultés susceptibles d'apparaître trouveraient une réponse dans les seules activités de formation et de perfectionnement. Cette réserve fut confirmée lors de la phase opérationnelle I. Les difficultés soulevées par les enseignants dépassaient cette seule dimension. Les éléments soulevés présentaient le problème d'une façon globale dans laquelle l'organisation pédagogique et administrative elle-même était source de difficultés. L'analyse de la situation aurait été incomplète, et par le fait même, de moindre intérêt. Suite à notre démarche de recherche, la formation et le perfectionnement apparaissent comme des interventions possible parmi d'autres.

Dès l'inventaire, on a pu remarquer une divergence d'opinions entre les répondants rencontrés. Cette divergence se traduisait par une alternance des choix prioritaires d'un groupe à l'autre et d'une commission scolaire à l'autre. Le niveau enseigné, l'expérience acquise, le milieu (clientèle et communauté) où il évolue, l'organisation avec laquelle il transige régulièrement par le biais du principal, du conseiller pédagogique et du psychologue pourraient être

des variables responsables de cette différenciation. La technique utilisée en phase opérationnelle I nous permet d'avancer qu'elle n'est pas l'effet de l'influence qu'aurait eu un individu dans son groupe. Le niveau d'enseignement et l'expérience n'en sont pas non plus responsables. Tout au plus, avons-nous noté un jugement moins catégorique chez les enseignants plus expérimentés et chez ceux du premier cycle. Toutefois, cette attitude n'affecte pas l'ensemble des résultats car elle se concrétise par une utilisation plus grande des catégories non décisives. Les divergences d'opinion concernent plus particulièrement les difficultés regroupées sous les thèmes organisation des contenus et organisation du temps lesquels font référence aux programmes enseignés, aux méthodes et aux moyens utilisés. Or, pour ces éléments, l'organisation doit soutenir l'enseignant et a, jusqu'à un certain point, un droit de gérance à exercer (programmes institutionnels, méthodes privilégiées, ressources matérielles disponibles pour moyens didactiques, etc..). Cet enchaînement de constatations laisse supposer que l'organisation administrative et pédagogique de chaque milieu est un facteur déterminant quant à la nature des difficultés rencontrées.

Dans une perspective de solutions, l'objet des interventions devient un élément qui doit respecter la particularité de chaque milieu. Bien que les interventions puissent varier d'une commission scolaire à l'autre suivant les choix prioritaires exprimés, les enseignants sont unanimes quant à la forme de ces interventions. Les enseignants veulent participer à la recherche de solutions et non pas simplement qu'on leur présente des solutions toutes faites. Les interventions devront privilégier d'abord le processus. Cette attitude de participer à la recherche de solutions se reflète dans leurs choix quant à l'attribution de la responsabilité.

Les résultats obtenus au niveau de l'organisation fonctionnelle de la classe nous forcent à réfléchir sur notre perception d'une classe à degrés multiples. Le fait que la majorité des enseignants croit que l'addition d'un personnel est le meilleur moyen de réduire ces difficultés ne signifie-t-il pas en dernier ressort que les classes à degrés multiples sont considérées comme un "mal nécessaire"? Notre schème de référence pour l'organisation d'une classe à degrés multiples n'est-il pas celui d'une classe à degré unique? Dans ce contexte, la présence de plus d'un groupe d'âge s'avère une contrainte presqu'insurmontable plutôt qu'un élément dynamique de l'organisation de la classe. Cette mentalité de se référer à l'organisation du degré unique pour juger celle du degrés multiples expliquerait également que l'addition d'un personnel est choisie comme l'intervention la plus efficace pour solutionner les difficultés relatives à l'encadrement des élèves et à l'encadrement de l'enseignant. Les enseignants titulaires d'une classe à degrés multiples ont l'impression qu'ils sont pénalisés ou défavorisés par rapport à leurs confrères (travail supplémentaire, préparation double, moins bon rendement, soutien inadéquat, etc.). L'insuffisance de matériel didactique et et la non pertinence des moyens de contrôle des apprentissages sont parmi les réalités qui confirment leur impression. Les enseignants se sentent isolés. Pour eux, c'est une nouvelle façon d'enseigner qu'ils craignent d'assumer et sur laquelle ils ne peuvent réfléchir faute de temps.

La description qui est faite par les enseignants des difficultés qu'ils rencontrent devrait inciter les différents partenaires régionaux à se concerter. Plusieurs des difficultés énoncées par les enseignants ne pourront être résolues

que par une action concertée des commissions scolaires, du Ministère et de l'Université. Précisons cependant que les commissions scolaires sont les plus compétentes pour prendre les décisions relativement à une telle démarche tripartite. La concertation des organismes d'éducation est nécessaire parce que nous n'avons ni le temps et ni les ressources humaines et matérielles nécessaires pour s'affairer chacun de notre côté à solutionner le problème. Ce rapport peut certes garnir une tablette. Cependant, les plus grands perdants seraient les enseignants qui oeuvrent dans une classe à degrés multiples ainsi que leurs élèves.

LISTE DES DIFFICULTES INVENTORIEES

L'ORGANISATION DES CONTENUS

1. Il est difficile de fusionner ou de jumeler les programmes de même matière pour deux (2) niveaux car les notions qui sont à enseigner aux deux (2) niveaux ne sont pas prévues au même moment dans le temps;
2. Il est difficile de fusionner ou de jumeler les programmes de même matière pour deux (2) niveaux car chaque programme renferme des notions que l'on ne retrouve pas dans l'autre;
3. Il est difficile d'intégrer les matières secondaires pour un niveau donné;
4. Il est difficile de travailler avec les programmes en sciences humaines et sciences de la nature parce que les programmes sont trop imprécis;
5. Il est difficile de dispenser les programmes de musique, art plastique en éducation physique parce que je ne suis pas spécialisée dans ces matières;

L'ORGANISATION DU TEMPS

19. Il est difficile de réaménager la grille horaire ou assiette-horaire, à savoir condenser en un temps réel de présence, le temps suggéré par la grille horaire qui est conçue pour degré unique;
20. Il est difficile d'effectuer un choix parmi les notions des programmes à voir car, de toute façon, on ne peut pas toutes les enseigner;
21. Il est difficile d'effectuer un choix parmi les matières secondaires à savoir laquelle ou lesquelles on s'efforcera de voir le plus conformément aux programmes suggérés;
22. Il est difficile d'être satisfait de son rendement parce qu'on n'est pas capable de respecter la grille-horaire.
23. Il est difficile d'être satisfait de son travail quant on sait que les élèves se présentent aux examens du ministère avec moins de chance de réussite que ceux des degrés uniques parce qu'ils n'ont pas vu tout le programme ou qu'ils l'ont vu trop rapidement;
24. Il est difficile de s'attarder sur les difficultés des enfants afin d'en trouver la cause et de lui faire faire des exercices appropriés;
25. Il est difficile de vivre dans cette situation parce que la pression ou le stress est très fort autant pour l'élève que pour l'enseignant;

L'ORGANISATION FONCTIONNELLE DE LA CLASSE

6. Il est difficile de planifier les activités et de les faire réaliser par un groupe lorsqu'on doit effectuer avec l'autre des activités déterminées notamment en catéchèse;
7. Il est difficile d'habituer un niveau à travailler seul quand on donne des explications à l'autre car il a de la difficulté à se concentrer et a tendance à écouter ce qui se passe;
8. Il est difficile de mener simultanément des activités différentes qui exigent plus de concentration chez un groupe que chez l'autre notamment, au moment des examens (Ministère ou de la Commission Scolaire);
9. Il est difficile d'organiser un horaire pour les premiers mois de l'année au premier cycle car les petits manquent d'autonomie;
10. Il est difficile de regrouper les élèves selon leurs besoin d'apprentissage et leurs intérêts parce qu'ils sont d'âge différent;

L'ENCADREMENT DES ELEVES

26. Il est difficile en début d'année d'habituer l'élève à travailler individuellement parce que l'élève recherche l'approbation du professeur pour la moindre chose;
27. Il est difficile en début d'année de faire accepter à un niveau la présence de l'autre en raison de l'âge qui les distingue plus particulièrement au deuxième cycle et lorsque le degré multiple comporte le niveau d'une septième année à l'élémentaire;
28. Il est difficile d'établir une bonne discipline permettant le fonctionnement à deux (2) niveaux;
29. Il est difficile de donner un suivi au groupe qui doit travailler seul parce qu'il faut donner des explications à l'autre;
30. Il est difficile d'aider aux élèves qui ont besoin d'explications supplémentaires pour poursuivre leur travail;
31. Il est difficile de fournir aux élèves forts du matériel supplémentaire ou de les occuper afin qu'ils ne perdent pas leur temps;
32. Il est difficile de respecter le rythme d'apprentissage de chaque enfant (individualiser l'enseignement);
33. Il est difficile d'être à "l'écoute" de chaque enfant et de lui permettre de s'exprimer librement dans la classe par la parole;
34. Il est difficile d'établir avec chaque enfant des relations profondes, les contacts demeurent superficiels;

L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

11. Il est difficile de préparer un cours parce que les manuels sont conçus pour des degrés uniques et qu'il faut alors en consulter plusieurs;
12. Les manuels ne sont pas faits pour favoriser le travail individuel car il n'y a pas suffisamment d'exercices d'application pour permettre l'apprentissage des notions;
13. Le matériel didactique est insuffisant en quantité (il n'y en a pas pour tous les élèves);
14. Le matériel didactique est inadéquat quant au contenu (conçu pour degré unique);
15. Il est difficile d'habituer les enfants de première année à travailler seul car il n'y a pas de matériel didactique qu'ils peuvent utiliser sans explication du professeur;
16. Il est difficile d'organiser des activités d'enrichissement pour les plus forts parce qu'il manque de matériel supplémentaire dans chaque matière;
17. Il est difficile d'insérer des méthodes nouvelles d'apprentissage ou d'expérimenter des manuels nouveaux;
18. Il est difficile à la longue de varier les thèmes, les activités d'apprentissage et les exercices, ce qu'il faut faire parce qu'on reçoit un même groupe d'élèves sur deux (2) ou trois (3) ans;

L'ENCADREMENT DE L'ENSEIGNANT

35. Il est difficile d'établir le diagnostic des faiblesses des élèves en difficultés d'apprentissage parce qu'aucune évaluation sérieuse n'est faite;
36. Les journées P.E. sont planifiées en fonction des degrés uniques, ou bien on manque d'informations pour un niveau, ou bien elles sont trop spécialisées pour nous servir;
37. Il est difficile de travailler en collaboration avec le principal parce que celui-ci a plusieurs écoles sous sa responsabilité;
38. Il est difficile de régler rapidement et efficacement un cas problème à cause de la lenteur des services à étudier le cas;
39. Notre travail est rendu difficile du fait de l'impossibilité d'échanger informellement à la fin de la journée ou de la semaine avec un enseignant qui a le même niveau que nous;
40. Notre travail est rendu difficile du fait du peu d'aide reçue des professionnels non enseignants car ceux-ci ne connaissent pas la situation des classes à degrés multiples.

LISTE DES DOCUMENTS DÉJÀ PUBLIÉS DANS LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Numéro de publication	Titre du document
16-0100	Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101	L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102	Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22
16-0103	Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104	L'évaluation institutionnelle – Evaluation de la question. 1977-03-22
16-0105	L'éducation sexuelle et contexte scolaire – état de la question. 1976-09-03
16-0106-01	Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02	Etude sur l'apprentissage de la lecture "A". 1978-04-14
16-0106-03	Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14
16-0106-04	Documentation sur l'apprentissage du langage. 1978-04-14
16-0106-05	Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06	Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108	Exercices poétiques II – Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

Numéro de publication	Titre du document
16-0109	Initiation au conte. 1979-06-04
16-0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28
16-0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07
16-0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18
16-0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16
16-0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977-12-01
16-0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15
16-0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13
16-0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979-01-24
16-0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0119	Commissions scolaires	L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16
16-0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 - 1979. 1979-06-18
16-0121	Hors-série	Viro-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06
16-0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16
16-0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22
16-0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24
16-0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25
16-0126	S.R.E.P.	Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Première partie – Description des habitudes de lecture. 1980 – 04
16-0127	Commissions scolaires	Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 – 80. 1980 – 04

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0128	Hors-Série	Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. 1980 – 04
16-0129	S.R.E.P.	Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire. 1980 – 04
16-0130	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979. 1980 – 04
16-0131	Hors-Série	Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire (Publication à venir).
16-0132	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec. Année scolaire 1978 - 1979. Rapport final 1980 – 06
16-0133	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 1980 Rapport préliminaire 1980 – 06
16-0134	Hors-Série	Effets à long terme du projet Vire - Vie 1980 – 06
16-0135	S.R.E.P.	Les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Deuxième partie – Développement des habitudes de lecture au secondaire. 1981 – 01
16-0136	Hors-Série	Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I. 1981 – 03

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0137	Hors-Série	Le rôle éducatif du psychologue à l'école. 1981 – 03.

Achevé d'imprimer à
Québec en mars 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Service des impressions en régie

Mars 1981